التسويق الأكاديمى وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية والأفكار اللاعقلانية لدى طلاب الجامعة علي ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية

دكتور
سيد أحمد أحمد البهاص
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية - جامعة طنطا

التسويف الأكاديمى وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية والأفكار اللاعقلانية لدى طلاب الجامعة على ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية

د/ سيد أحمد أحمد البهاص
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية – جامعة طنطا

مقدمة:

يعتبر التسويف Procrastination بصفة عامة مفهوم قديم فى نشأته حديث فى تنظيره وتطبيقاته ، فقديماً كان يفسر التسويف بأنه نوع من الحكمة والرزانة والحفاظ على الطاقة من الإهدار ، لكن فى العصر الحديث ظهر التسويف كمشكلة سلوكية وتربوية تعنى تأجيل وتأخير ما يجب إنجازه من أعمال.

والتسويف - كمشكلة سلوكية عامة – يقصد به المماطلة فى تنفيذ المطلوب وعداً كان أو وعيداً والتكاسل فى إتمام المهام الملحة لإثبات الذات والوجود ، وقد ظهرت فى الكتابات القديمة عبارات تدعو إلى التخلص من التسويف مثل : لا للكسل ، لا للتأجيل ، لا للبطالة ، لا تؤجل عمل اليوم إلى الغد إذا كان بإمكانك القيام به اليوم.

وتأتى خطورة سلوك التسويف من آثاره السلبية العديدة التى تنعكس على الفرد والمجتمع ، والدراسات المسحية تشير إلى أن تلك المشكلة منتشرة منذ آلاف السنين فى كل المجتمعات ، وعلى الرغم من التقدم العلمى وتطور وسائل الاتصال وظهور التسويف كمعوق حضارى إلا أنه لم يحظ بالقدر الكافى من الدراسة حتى الآن (Klassen et al., 2008 , 915) .

وينعكس سلوك التسويف فى المجال الأكاديمى (الدراسى) شأن كل مجالات الحياة فيما يعرف بالتسويف الأكاديمى Academic procrastination ويعنى التأجيل الواضح والإرجاء المتكرر للمهام الدراسية المطلوبة من قبل المتعلم حيث يؤخر البدء فى تلك المهام أو الانتهاء من إنجازها ، بالإضافة إلى تقديمه المهام الدراسية ذات الأولوية الأقل على المهام الضرورية المرتبطة بالنجاح والتفوق (Androw et al., 2006, 522) .

ويشير ماير (Mayer, 2002) إلى أن التسويف الأكاديمى لدى كثير من الطلاب يعد سمة من سمات الشخصية ، حيث يمثل عائقاً ذاتياً مزمناً يسيطر على الطالب أثناء أدائه لمهامه الدراسية سواءً عند البدء فى تلك المهام أو الانتهاء منها ، ومن ثم يحاول إكمالها فى اللحظات الأخيرة نتيجة ضغط الوقت عليه ، وكثيراً ما تصاب محاولاته بالفشل والإحباط .

ويرى جروبل وستيل (Gropel & Steel, 2008) أن التسويف الأكاديمى ينتشر بين طلاب الجامعة أكثر من المراحل الدراسية الأخرى ، وأنه لا توجد علاقة بينه وبين الذكاء ، فالتسويف لا يعنى الغباء ، كما أنه يختلف عن التأخر الدراسى الناتج عن أسباب عقلية ، وأن نسبة التسويف لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث ، كما أنه يختلف بحسب التخصص الأكاديمى للطالب .

ويرتبط التسويف الأكاديمى بعوامل شخصية لدى الطالب المسوف ، ومن تلك العوامل الكفاءة الذاتية Self-efficacy (*) والتى تتمثل فى قدرة الفرد على التخطيط لما يقوم به من سلوك ، ثم ممارسة السلوك الفعال الذى يحقق له النتائج المرجوه فى موقف ما .

والكفاءة الذاتية كما يعرفها باندورا (Bandura, 2002) تعنى معتقدات الفرد فى قدرته على السيطرة على الأحداث فى مواقف محددة ، كما تنعكس فى ثقة الفرد فى قدراته التى يعبر عنها من خلال المواقف الجديدة أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة .

ويشير سيروز (Sirois, 2004) أن التسويف الأكاديمى لدى طلاب الجامعة يرتبط سلبياً بكفاءتهم الذاتية وأن الطلاب المسوفين يفتقدون الثقة بالنفس والمثابرة على بذل الجهد ، كما أنهم يعانون من مشكلات صحية بالإضافة إلى اضطراب فى التواصل الاجتماعى .

وتشكل الأفكار اللاعقلانية Irrational ideas عاملاً مهماً فى مشكلة التسويف الأكاديمى ، وتعنى كل ما يتباه الفرد من وجهات نظر وأفكار ومعتقدات عن نفسه وعن الآخرين .

وتمثل فكرة الخوف من الفشل واحدة من الأفكار اللاعقلانية المهمة فى ظهور سلوك التسويف الأكاديمى لدى الطلاب ، فيشير أنوجبوزى (Onwougbuzie, 2004) أن الخوف من الفشل يعتبر العامل الكامن خلف سلوك التسويف ، حيث يلجأ الفرد إلى تأجيل وتأخير أداء المهام حتى يتجنب الآثار السلبية للقلق الناتج عن التقويم السلبى سواء من الذات أو من الآخرين .

ويصاحب فكرة الخوف من الفشل فكرة لاعقلانية أخرى ترتبط بالتسويف وهى فكرة الكمالية Perfectionism ، فبعض الطلاب يضعون لأنفسهم مستوى من الطموحات يفوق بكثير قدراتهم وإمكانياتهم ، والبعض الآخر يبالغ فى الاتقان إلى حد التزمت ، وكلاهما يصاب بالقلق أثناء إقدامه على البحث والاستذكار ، ومن ثم كانت الرغبة فى الكمال وضعف الدافعية الذاتية سبباً جوهرياً من أسباب التسويف الأكاديمى (Capan , 2010 , 667) .

وهكذا يتضح أن سلوك التسويف الأكاديمى لدى الطلاب بصفة عامة ولدى طلاب الجامعة على وجه الخصوص فى حاجة إلى مزيد من البحث والدراسة للوقوف على العوامل المعرفية والنفسية

(*) يستخدم الباحث مصطلح الكفاءة الذاتية بدلاً من فعالية الذات لمبررات ذكرها فى بداية الجزء النظرى الخاص بالكفاءة الذاتية .

والاجتماعية المرتبطة به ، والدراسة الحالية هى محاولة من جانب الباحث لإلقاء الضوء على هذا السلوك وعلاقته ببعض العوامل الشخصية والمعرفية والديموجرافية ، وتوجيه الاهتمام إلى الآثار السلبية المترتبة على التسويف الأكاديمى للطلاب تمهيداً لوضع برامج إرشادية وعلاجية للتخفيف منه .

مشكلة الدراسة :

" من منا لا يسوف ؟! الكل قد خبر التسويف وعايشه ، لكننا نختلف فى كم التسويف ونوعه " (Steel , 2007, 65) ، هذه المقولة لفتت انتباه الباحث إلى مشكلة التسويف ، وتساءل : هل يدرس التسويف العام وخصائص المسوفين ، أم يدرسه على المستوى الأكاديمى ؟ وكان الاختيار الأخير هو الأولى بالاهتمام لعموم فائدته ، لكن تبقى المرحلة الدراسية التى يكثر فيها التسويف ، وكان اللجوء للدراسات السابقة التى أشارت إلى انتشار هذا السلوك بصورة ملحوظة لدى طلاب الجامعة مقارنة بالمراحل الدراسية الأخرى .

ويأتى انتشار سلوك التسويف الأكاديمى لدى طلاب الجامعة نتيجة شعور معظم هؤلاء الطلاب بأنهم يمكنهم النجاح والتفوق الدراسى بأقل مجهود ، فيحجمون عن حضور المحاضرات النظرية والعملية ، ويكون استذكارهم على فترات متباعدة مما يؤدى إلى انخفاض معدلهم الدراسى (Irshad & Sarwat , 2010 , 897) .

أما عن نسبة انتشار سلوك التسويف الأكاديمى ، فقد أثبتت نتائج الدراسات المسحية الحديثة أن نسبة الطلاب الذين يتسمون بسلوك التسويف تتراوح بين (٨٠ ، ٩٠ %) بين طلاب الجامعة ، وأن (٧٥ %) من هؤلاء المسوفين يعترفون بذلك ، وأن (٥٠ %) منهم يسوفون بشكل دائم ومستمر فى أنشطتهم الدراسية وأنشطتهم العامة ، ومن المتوقع أن نسبة التسويف الأكاديمى قابلة للزيادة ، وعلى ذلك فإنها تعد شكلاً من أشكال هدر الطاقات ومعوقاً كبيراً من معوقات الدراسة والإنجاز (Simpson & Timothy , 2009 , 906-911) .

ومن خلال عمل الباحث – مع طلاب الجامعة – لاحظ انتشار هذا السلوك لدى غالبية الطلاب فى الفرق الدراسية المختلفة بشعبها العلمية والأدبية على السواء ، وظهر ذلك واضحاً فى مماطلة الطلاب (الذكور والإناث) وتأخرهم فى تقديم ما يطلب منهم من أعمال وأنشطة وأبحاث إلى نهاية الفصل الدراسى ، مقتنعين بأفكار خاطئة اكتسبوها منها : التقليل من أهمية الأنشطة فى التقويم الدراسى ، وأن الاستذكار يكون أفضل فى أيام الامتحانات ، وأن الطالب الجامعى قد تجاوز مرحلة التنفيذ الفورى لما يكلف به من مهام دراسية لأن لديه أموراً حياتية وترفيهية أخرى لها أولوية التنفيذ .

وباستعراض التراث السيكلوجى فى هذا المجال تبين أن هناك ندرة من الدراسات العربية التى تناولت ظاهرة التسويف الأكاديمى رغم أهميته كمشكلة تربوية وشخصية للطلاب تؤدى إلى ضعف إنجازهم العلمى وتؤثر على توافقهم الشخصى والاجتماعى نتيجة التقدير السلبى للطلاب المسوفين

من قبل الآباء والمعلمين ، لذا جاءت الدراسة الحالية لتحاول الوقوف على بعض العوامل الشخصية والمعرفية المرتبطة بسلوك التسويف الأكاديمى لدى طلاب الجامعة من الجنسين ومن التخصصات العلمية والأدبية بالفرق الدراسية المختلفة وذلك من خلال طرح التساؤلات (*) التالية :

١ – هل توجد علاقة ارتباطية بين التسويف الأكاديمى وكل من الكفاءة الذاتية والأفكار اللاعقلانية لدى طلاب الجامعة ؟

٢ – هل تختلف درجة كل من التسويف الأكاديمى والكفاءة الذاتية والأفكار اللاعقلانية باختلاف الجنس (ذكور / إناث) ؟

٣ – هل يوجد تأثير دال لمتغيرى الفرقة الدراسية والتخصص الدراسى والتفاعل بينهما على درجة التسويف الأكاديمى لدى طلاب الجامعة ؟

٤ – هل تتنبىء بعض المتغيرات الديموجرافية دون غيرها بالتسويف الأكاديمى لدى طلاب الجامعة ؟

أهداف الدراسة : تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلى :

١ – فهم طبيعة سلوك التسويف الأكاديمى وعلاقته ببعض المتغيرات المتمثلة فى كل من الكفاءة الذاتية والأفكار اللاعقلانية لدى طلاب وطالبات الجامعة ، ومن ثم إلقاء الضوء على هذا السلوك المنتشر بين الطلاب وآثاره على الجوانب الشخصية والمعرفية لتلك الفئة .

٢ – بحث أثر بعض المتغيرات الديموجرافية ممثلة فى الجنس والفرقة الدراسية والتخصص الدراسى على سلوك التسويف الأكاديمى ، ودورها المحتمل فى انتشار هذا السلوك وإمكانية التنبؤ به من خلال تلك المتغيرات .

أهمية الدراسة : تستمد الدراسة الحالية أهميتها من :

١ – حداثة مفهوم التسويف الأكاديمى على مستوى التناول العلمى كمشكلة نفسية وتربوية يعانى منها الطلاب فى جميع المراحل الدراسية وطلاب الجامعة على وجه الخصوص .

٢ – عدم وجود دراسات سابقة على المستوى العربى – فى حدود علم الباحث – تناولت متغيرات الدراسة الحالية .

٣ – أهمية الشريحة العمرية التى تجرى عليها الدراسة ، وهى المرحلة الجامعية التى تعد من مراحل العمر الحرجة والمهمة فى حياة الفرد .

٤ – تقديم مقاييس للتسويف الأكاديمى ، والكفاءة الذاتية ، والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بالتسويف للمكتبة العربية .

(*) يستخدم الباحث لفظ التساؤلات بدلاً من لفظ الأسئلة ، لأن التساؤل فى اللغة يعنى طرح السؤال على الذات وعلى الآخرين مع التفكير فى إجابات محتملة عنه (الفروض) ، أما السؤال فيقتصر على طلب الإجابة من الآخرين قال تعالى " وكذلك بعثناهم ليتساءلوا بينهم " (الكهف ، الآية ١٩)

٥ – من خلال نتائج الدراسة يمكن توجيه الاهتمام إلى مزيد من دراسة هذا النمط من الاضطراب القديم فى نشأته الحديث فى تنظيره وتطبيقاته ، مع الأخذ فى الاعتبار المتغيرات المرتبطة به عند تصميم البرامج الإرشادية والعلاجية للتخفيف من ظاهرة التسويف الأكاديمى لدى الطلاب .

مصطلحات الدراسة :

١ – التسويف الأكاديمى Academic procrastination

يعرف التسويف الأكاديمى إجرائياً بأنه : ميل إرادى إلى تأخير وتأجيل المهام والواجبات الدراسية عن المواعيد المحددة لها ، ويظهر هذا السلوك فى تأخير بدء تلك المهام أو عدم الانتهاء من إنجازها فى الوقت المناسب مع تقديم الأعذار والتبريرات لتجنب اللوم والعقاب ، وتتمثل أبعاده فى (نقص الدافعية نحو الدراسة ، الخوف من الفشل ، الانشغال بأمور أخرى ، النفور من الدراسة) وهو ما يقيسه المقياس المستخدم فى الدراسة الحالية (إعداد الباحث) .

٢ – الكفاءة الذاتية Self – efficacy

تعرف الكفاءة الذاتية إجرائياً بأنها : إدراك الفرد أن لديه القدرة على ضبط سلوكه والتحكم فيه ، والمواجهة الفاعلة للأحداث والمواقف الضاغطة التى يمر بها ، وتتحدد من خلال أبعاد (الثقة بالنفس ، المثابرة فى بذل الجهد ، التواصل الاجتماعى الفعال) وهى ما يقيسها المقياس المستخدم فى الدراسة الحالية (إعداد الباحث) .

٣ – الأفكار اللاعقلانية Irrational ideas

يقصد بها الأفكار السالبة الخاطئة غير المنطقية وغير الواقعية التى تتسم بعدم الموضوعية والتأثر بالأهواء الشخصية ، والمبنية على توقعات وتعميمات خاطئة ، وتعتمد على مزيج من الظن والتهويل والمبالغة . (سيد أحمد البهاص ، ٢٠٠٦ ، ١٨٧)

وتعرف إجرائياً بالدرجة التى يحصل عليها المفحوص على مقياس الأفكار اللاعقلانية (إعداد الباحث)

٤ – المتغيرات الديموجرافية Demographic variables

تتحدد فى الدراسة الحالية بمتغيرات الجنس (ذكور – إناث) ، الفرقة الدراسية (الأولى – الثانية – الثالثة – الرابعة) ، التخصص الدراسى (العلمى – الأدبى) لطلاب الجامعة .

الإطار النظرى للدراسة :

ويشمل المفاهيم الأساسية المستخدمة فى الدراسة ، وأهم الدراسات السابقة ذات الصلة بما تتضمنه من متغيرات .

أولاً : المفاهيم الأساسية

أ – التسويف الأكاديمى Academic procrastination

التسويف مفهوم قديم فى نشأته لكن الأبحاث لم تتناوله بالدراسة إلا فى نهاية العقد الأخير من القرن الماضى وبداية القرن الحالى ، ويشير الأصل المعجمى لمصطلح التسويف Procrastination أنه مشتق من اجتماع كلمتين لاتينيتين هما كلمة " Pro " ومعناها " إلى الأمام " ، وكلمة " Crastinct " ومعناها " فى الغد " ، والمفهوم يقصد به تأجيل وإرجاء أداء المهام المطلوب انجازها إلى وقت لاحق ، وكثيراً ما يكون هذا التأجيل ناتجاً عن الخوف من الفشل وعدم التأكد من النجاح ، ومن ثم يصاحب بمظاهر التوتر والضيق والقلق (Steel et al., 2001 , 95).

ولا يختلف معنى التسويف فى القواميس اللغوية العربية كثيراً عن المعاجم الأجنبية ، فيقال سوّف فلان : أى ماطل ، والسوف هو المطل ، وسوّفته إذا قلت له مرة بعد مرة سوف أفعل كذا بغرض التأخير والتأجيل (المعجم الوجيز ، ٢٠٠٢ ، ٣٢٩) ، وفى الحديث الشريف أن النبى صلى الله عليه وسلم قال " لعن الله المسوّفة من النساء ، وهى التى لا تجيب زوجها إذا دعاها إلى فراشه ، وتدافعه فيما يريد منها ، وتقول له : سوف أفعل " ، كما حذر عمر بن الخطاب رضى الله عنه من التسويف بقوله " لا تؤخروا عمل اليوم إلى الغد ، فإنكم إن فعلتم ذلك تراكمت عليكم الأعمال فلا ترون بأيها تبدأون وأيها تؤخرون (فى محمد إبراهيم بدرة ، ٢٠١٠ ، ٦٥) .

أما التسويف الأكاديمى فيعرفه فريج العنزى ومحمد الدغيم (٢٠٠٣) بأنه تأخير مقصود فى الابتداء أو الانتهاء من المهام والواجبات الدراسية ، وهو سلوك ينزع فيه صاحبه إلى تأجيل الأشياء التى يجب أن تؤدى اليوم إلى وقت آخر .

ويشير إليس وكنوس (Ellis & Knaus, 2002) أن التسويف الأكاديمى لدى الطلاب عبارة عن خلل سلوكى وظيفى تفاعلى يتمثل فى تجنب أداء النشاط المطلوب ، والاعتماد على ميكانيزم التبرير وتقديم الأعذار عن التأخير والتأجيل لتجنب اللوم والعقاب .

فى حين صنف ماير (Mayer, 2002) التسويف سمة من سمات السخصية تترسخ لدى الطالب وتمثل له عائقاً ذاتياً مزمناً ، كما تنعكس على أدائه للمهام الدراسية سواء فى بدايتها أو الانتهاء منها ، ولا يحاول إكمالها إلا فى اللحظات الأخيرة .

أما سمبسون و تومثى (Simpson & Timothy , 2009) فقد اعتبرا سلوك التسويف خلل معرفى فى ترتيب الأولويات لدى الفرد المسوف ، فيقدم المهام ذات الأولوية الأقل على المهام الضرورية الملحة والتى ترتبط بالنجاح والتفوق .

من التعريفات السابقة يمكن استخلاص بعض محددات التسويف الأكاديمى كما يلى :

- التسويف الأكاديمى هو نوع من التسويف العام لكنه يقتصر على المجال الدراسى والأكاديمى .
- التسويف الأكاديمى يعنى تأجيل الطالب – عن قصد – الواجبات الدراسية والمهام المكلف بها وتأخيرها عن موعد إنجازها إلى موعد آخر لاحق .
- التسويف سلوك قد يترسخ لدى الطالب فيصبح سمة شخصية ملازمة له ، فيكرر هذا السلوك فى جميع مجالات حياته ومنها المجال الدراسى .
- التسويف الأكاديمى هو نوع من الاضطرابات السلوكية التى تظهر فى تجنب أداء السلوك المطلوب ، كما أنه نوع من الخلل المعرفى الذى يظهر فى صعوبة ترتيب الأولويات بحسب أهميتها مع الاعتماد على ميكانيزم التبرير Rationalization لتعليل أسباب هذا السلوك .

وكما تتعدد تعريفات التسويف تتعدد **أنواعه** ومنها :

١ – **التسويف العام** **General procrastination** : ويعنى أن التسويف مشكلة عامة تصيب الأفراد فى جميع مراحل حياتهم ، فيؤخرن ما يجب أداؤه من أعمال ، ويقدمون فى الأداء الأقل أهمية على الأكثر أهمية ، ويرتبط هذا السلوك بسلوكيات الكسل والبلادة وفقد الحماس . ويظهر هذا النمط فى المهام الدراسية والحياتية حتى فى الطقوس والعبادات .

٢ – **التسويف الشخصى** **Personal procrastination** : ويعنى أن التسويف أصبح سمة شخصية تميز الفرد عن غيره ، فيؤجل مهام الحاضر إلى وقت غير معلوم ، ويظهر هذا النمط من التسويف فى مواقف تقدير الذات وفى مواقف تقييم الأداء ، حيث يكون الهروب إلى نشاطات أخرى بديلة عن مواجهة تلك المواقف .

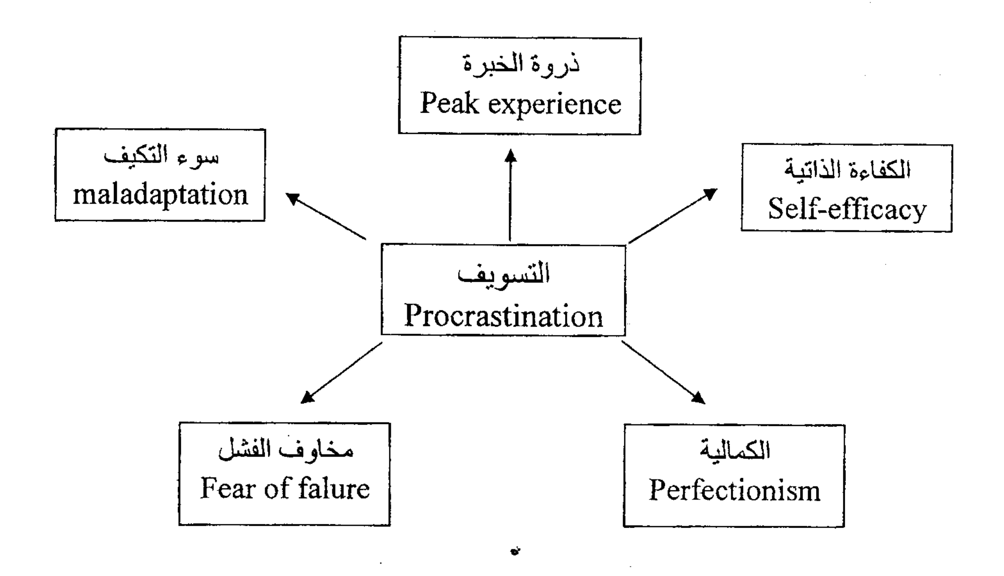
٣ – **التسويف البسيط** **Simple procrastination** : ويكون فى المهام والأنشطة السهلة ، حيث يدركها الشخص المسوف أنها معقدة وصعبة فيقاوم الإقدام عليها ويتراجع عن أدائها ، هذا الإدراك يرتبط بخلل وظيفى فى المخ خاصة فى تقدير حجم المثيرات ودرجة الاستجابة لها ، فيلجأ المسوف إلى تأجيل أداء الأعمال السهلة لسوء تقديره لها .

٤ – **التسويف المعقد** **Complex procrastination** : وهو التسويف الذى يرتبط بظروف الحياة المعيشية ، ويأتى تعقيده لما يترتب عليه من آثار نفسية ، فالشخص الذى تضعف إمكانياته وقدراته عن مواجهة متطلبات الحياة فإنه يسعى إلى إيجاد بدائل وتأخير إشباع حاجاته الملحة ، ومع تكرار التأجيل يصاب بمشكلات نفسية كالقلق والإحباط والاكتئاب .

٥ – **التسويف الاجتماعى** **Social procrastination** : ويعنى تأخير أداء المهام ذات الطابع الاجتماعى إلى وقت لاحق مثل فواتير الكهرباء والغاز والماء والمخالفات المرورية ، مما يترتب

عليه آثار اجتماعية وإجراءات قانونية تتخذ ضد الشخص المسوف نتيجة تأخيره المتعمد أو غير المتعمد فى أداء تلك الالتزامات الاجتماعية .(Androw et al ., 2006 , 519 – 521)

وعن العوامل المرتبطة بالتسويف ، فقد قدم سكراو وآخرون (Schraw et al ., 2007) نموذجاً خماسياً للتسويف والعوامل المؤثرة فيه والموضحة بالشكل (١)



شكل (١) نقلاً عن (Schraw et al ., 2007 , 13)

ويلاحظ أن النموذج السابق قد ركز على العوامل الشخصية المرتبطة بسلوك التسويف والمتمثلة فى الكفاءة الذاتية والخبرة والعوامل النفسية المتمثلة فى سوء التكيف ، والعوامل المعرفية المتمثلة فى الاتجاه الكمالى فى التفكير ومخاوف الفشل .

أما هويل وواطسن (Howell & Watson, 2007) فقد أضافا إلى النموذج السابق أربعة عوامل تنظيمية ترتبط بالتسويف الأكاديمى وهى : صعوبة المهمة ، عدم وضوح الأهداف ، تعدد المهام وتداخلها ، المهام والأنشطة غير السارة .

ونظراً لأهمية العوامل الشخصية ومنها الكفاءة الذاتية ، والعوامل المعرفية ومنها الخوف من الفشل والكمالية ، فإن الدراسة الحالية - فى مجال الصحة النفسية - تقتصر على هذين العاملين ، لأن العوامل التنظيمية الأخرى تدخل فى مجال أبحاث الضبط الانتباهى وتحليل المهام .

أما عن أسباب التسويف ، فعلى الرغم من حداثة التناول العلمى لهذا المفهوم فقد ظهرت بعض المحاولات النظرية لتفسير أسباب هذا السلوك وجاءت على النحو التالى :

١ – المنحى الفينومينولوجى Phenomenological approach :

وهو اتجاه فلسفى فى دراسة الظواهر وتصنيفها على المستوى الواقعى مع تجنب التأويل أو الشرح أو التقييم ، والتسويف من وجهة نظر أصحاب هذا الاتجاه هو التأخير فى أداء الأعمال والمهام مع توقع النتائج السيئة المترتبة على ذلك . وفى المجال الدراسى فإن التسويف يرجع إلى الفروق الواضحة بين طموحات الطالب المسوف وكل من إمكانياته وقدراته من جانب وحالته المزاجية من جانب آخر ، مما يجعل التسويف سلوكاً غير مقصود ، والمسوف لا يؤجل الأعمال والمهام عمداً لكنه يفعل عكس نيته الحقيقية بشكل لا شعورى ، ومن هنا يأتى التسويف نتيجة الفجوة بين الرغبة والأداء (Steel, 2007 , 66) .

٢ – المنحى المعرفى Gognitive approach

ينظر أصحاب هذا الاتجاه إلى التسويف فى ضوء ارتباطه بالتفكير خاصة الأفكار السلبية التلقائية Automatic Negative Ideas (ANI) والتى تؤدى فى الغالب إلى نتائج غير سارة حيث تسيطر على المسوف فكرة " سوف أفعل ذلك غداً أو بعد غد " أو فكرة " أخاف من الفشل إن أقدمت على أداء تلك المهمة "

وفى المجال الدراسى تسيطر فكرة الخوف من الفشل على الطالب الذى يسعى إلى الكمال فى أدائه منتقداً ذاته ، كما يسيطر عليه القلق من التقييم السلبى له من قبل الآخرين ، ويكون التسويف استراتيجية يستخدمها للتعامل مع هذا الخوف (Kagan et al., 2010 , 121) .

ويشير بريدجس وروج (Bridges & Roig , 1998) أن ثمة علاقة موجبة بين التسويف الأكاديمى والتفكير غير المنطقى للطلاب ، وأنه لكى يتم التخفيف من ظاهرة التسويف يتم تعليم هؤلاء الطلاب التمثيل المنطقى للأفكار اللاعقلانية ومناقشة النتائج وتفنيد الاستنتاجات غير الواقعية ، ووقف الإيحاء والتشتت المعرفى وإحلال أفكار جديدة لديهم من خلال إعادة البناء المعرفى .

٣ – المنحى النفسى Psychological approach

يذهب هذا الاتجاه فى تفسيره للتسويف على أنه نوع من الاضطراب السلوكى الانفعالى ، لكن هناك فريق من الباحثين يغلب الجانب الانفعالى emotional ، فعندما يبدأ الفرد أداء مهام معينة تظهر عليه علامات التوتر والقلق ، فيلجأ إلى إتباع أساليب وقائية والاستعاضة بأنشطة آمنة وأقل مقاومة ، عندئذ يكون التسويف مظهراً من مظاهر التجنب لأداء تلك المهام حيث يشعر الفرد بالارتياح للتخلص من القلق ، وهكذا يكون التسويف رد فعل انفعالى للمهام الصعبة (Kyung, 2002, 474) .

بينما يرى فريق آخر تغليب الجانب السلوكى behavior فى مشكلة التسويف باعتباره سلوكاً متعلماً تم تدعيمه ، فالفرد الذى يقوم بتأجيل المهام والأنشطة المطلوب إنجازها يلقى دعماً من خلال أدائه لأنشطة أخرى أقل أهمية وغير مطلوب منه إنجازها .

ويظهر هذا الاتجاه واضحاً فى التسويف الأكاديمى ، فالطالب المسوف ينشغل بأمور أخرى غير الاستذكار ، فيقدم ممارسة الأنشطة الترويحية كالتنزه وتكوين الصداقات وقراءة الصحف والمجلات ومشاهدة التلفاز واستخدام الإنترنت ، وذلك من قبيل إبدال المهام غير السارة بأخرى تحقق له المتعة والراحة النفسية ، وللحد من تلك المشكلة يكون من خلال بناء الثقة بالنفس والمثابرة فى بذل الجهد وضبط الذات والقدرة على تحمل الاحباط فى المواقف غير السارة (Carden et al ., 2004 , 581) .

٤ – المنحى الاجتماعى Social approach

يفسر أصحاب هذا الاتجاه مشكلة التسويف بأنه اضطراب فى الدور الاجتماعى وخلل فى علاقة الشخص المسوف بالآخرين ، خاصة فى المواقف التى يشعر فيها بالتقييم السلبى من الأشخاص الأكبر سناً أو ممن يمثلون السلطة فى حياته كالآباء والمعلمين .

ويرى سيروز (Sriois, 2004) أن التسويف الأكاديمى ناتج من سوء المعاملة الوالدية والمدرسية ، فالطالب يتمرد على أوامر وتعليمات الآباء والمعلمين سواءً منهم الأكثر تشدداً أو تسامحاً ، ويصاحب هذا التمرد إعتقاد الطالب بالثقة العالية فى أدائه للمهام الدراسية فى وقت قصير أو فى اللحظة الأخيرة .

ويستند المنحنى الاجتماعى فى تفسيره سلوك التسويف على نظرية باندورا Bandur's theory فى الكفاءة الذاتية ، حيث يعتقد الطالب المسوف بقدرته على أداء المهام الدراسية فى وقت أقل من زملائه وبجودة عالية تحقق له النجاح والتفوق .

ويقترح الكسندر (Alexander, 2007) أنه يمكن علاج مشكلة التسويف الأكاديمى من خلال استراتيجيات المراقبة الذاتية وغرس الأمل بهدف رفع درجة الكفاءة الذاتية بالإضافة إلى تنمية التواصل الاجتماعى كمحفز للإنجاز الأكاديمى .

مما سبق يتضح أن الاتجاهات النظرية فى تفسير التسويف الأكاديمى – خاصة الثلاثة الأخيرة منها – تفيد فى تكوين نظرة شمولية لمفهوم التسويف وأسبابه ، وأنه يمكن الجمع بين الاتجاهات المعرفية والنفسية والاجتماعية من خلال دراسة علاقة التسويف الأكاديمى بكل من الأفكار اللاعقلانية كعامل معرفى والكفاءة الذاتية كعامل نفسى اجتماعى .

ب – الكفاءة الذاتية Self-efficacy

لم يتفق الباحثون العرب على ترجمة المصطلح الأجنبى Self-efficacy ، فقد ذهب البعض فى ترجمته إلى مصطلح فعالية الذات ، وفرقوا بينه وبين فاعلية الذات Self-effectivness ، بينما ترجمه آخرون إلى مصطلح الكفاءة الذاتية .

وبالرجوع إلى القواميس اللغوية وجد الباحث أن استخدام مصطلح " الكفاءة الذاتية " أفضل من مصطلح " فعالية الذات " لأن الفعالية تعنى الفعل ذاته حسناً كان أو قبيحاً ، بينما تشير الكفاءة إلى القدرة وحسن تصريف الأمور (المعجم الوجيز ، ص ٤٤٧ ، ص ٥٣٦) .

أضف إلى ذلك أن الكفاءة تعنى القدرة التى يمتلكها الفرد والتى تظهر من خلال الأداء بحسب المواقف ، بينما تقتصر الفعالية على الأداء فقط ، وفى أحيان كثيرة يكون الأداء قاصراً فى تعبيره عن كفاءة الفرد .

ويؤكد ذلك ما ذهب إليه محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨) من تعريفه للكفاءة الذاتية بأنها : قدرة الفرد على التخطيط أولاً ثم ممارسة السلوك الفعال الذى يحقق النتائج المرجوة فى موقف ما ، وتحكمه فى الأحداث والمواقف المؤثرة فى حياته من خلال توقعات ذاتية صحيحة تعبر عن إمكانية الفرد القيام بمهام وأنشطة مطلوبة لتحقيق العمل أو النشاط .

ويعرفها عادل محمد العدل (٢٠٠١) بأنها ثقة الفرد الكامنة فى قدراته التى يعبر عنها من خلال المواقف الجديدة أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة .

ويختلف مصطلح الكفاءة الذاتية عن مصطلح مفهوم الذات Self – Concept فبينما يتحدد مفهوم الذات بالسؤال عن الكينونة (من أنا ؟) فإن الكفاءة الذاتية تتحدد بالسؤال عن الاستطاعة (هل أستطيع تأدية هذا العمل بكفاءة واقتدار ؟) كما أن مفهوم الذات ثابت نسبياً بينما مفهوم الكفاءة يختلف من موقف لآخر بحسب الفعالية المطلوبة للأنشطة المختلفة ومستوى مثابرة الفرد ودافعيته وحالته الفسيولوجية والسيكلوجية (إبراهيم الحسن الحكمى ، ٢٠٠٩ ، ٧٨٤) .

وتؤثر الكفاءة الذاتية – كسمة شخصية – فى أداء الفرد من خلال أفكاره ومعتقداته حول ذاته ، وتعتبر الكفاءة وسيطاً بين معارف الفرد ومهاراته من جانب وأدائه الفعلى من جانب آخر .

ويرى شوارزر (Schwarzer, 1999) أن الكفاءة الذاتية بعد من أبعاد الشخصية وتتسم بالدوام النسبى وتتمثل فى معتقدات ذاتية حول قدرة الفرد فى التغلب على المتطلبات والمشكلات الصعبة التى تواجهه ، وهى تمثل إحساسه بالثقة بالنفس والمثابرة فى تحقيق وإنجاز أهدافه ، لذلك فإن الكفاءة الذاتية محدداً مهماً لنجاح الفرد أو فشله فى مختلف المهام .

والكفاءة الذاتية قد تكون عامة أو خاصة ، حيث يشير **المفهوم العام** إلى إدراك الفرد لقدرته الشخصية فى التعامل بفعالية مع مختلف المواقف الضاغطة وأيضاً فى قدرته على التعامل مع الأحداث الحياتية بصفة عامة . (Zimmerman, 2000, 82)

أما المفهوم الخاص للكفاءة الذاتية فيرى باندورا (Bandura, 2002) أنها تعنى معتقدات الفرد فى قدرته على السيطرة على الأحداث فى مواقف محددة وهى تختلف عن الكفاءة الذاتية العامة ذات البنية العاملية والتى لها قواسم مشتركة بين الثقافات المختلفة .

مما سبق يمكن وضع **تعريف للكفاءة الذاتية** يجمع بين التعريفات السابقة ويتناسب مع أبعاد المقياس المستخدم فى الدراسة الحالية وهو :
" إدراك الفرد أن لديه القدرة على ضبط سلوكه والتحكم فيه ، والمواجهة الفاعلة للأحداث والمواقف الضاغطة التى يمر بها من خلال ثقته بنفسه ومثابرته على بذل الجهد والتواصل الاجتماعى الفعال مع الآخرين " .

أما عن **أبعاد الكفاءة الذاتية** فقد أشار بادورا (Bandura, 2002) إلى ثلاثة أبعاد للكفاءة الذاتية ترتبط بأداء الفرد ومعتقداته وهى :

- قدرة الفاعلية Magnitude : وتظهر من خلال مستوى صعوبة المهمة ، حيث تتناقص الكفاءة الذاتية عندما تنخفض درجة الخبرة والمهارة لدى الطلاب فيعجزون عن مواجهة التحدى .
- العمومية Generality : وتعنى قدرة الفرد على تعميم خبراته فى المواقف المشابهة ، وإن كانت تلك العمومية تختلف من فرد إلى آخر ومن موقف إلى آخر للفرد ذاته .
- القوة Strength : وتعنى الفروق الفردية فى مواجهة مواقف الفشل ، فيشعر البعض بالإحباط ، بينما يثابر البعض الآخر فى مواجهة تلك المواقف للتغلب عليها .

وهناك من يرى أن الكفاءة الذاتية بحسب إدراك الفرد لها ذات بعدين هما :

- الكفاءة المعرفية : وتعنى إدراك الطالب لقدرته الأكاديمية بمعنى فهم واستيعاب ما يضطلع به من مهام دراسية .
- الكفاءة الاجتماعية : وتعنى إدراك الطالب أن لديه مهارات وقدرات التفاعل الاجتماعى مثل تكوين الصداقات وتبادل الود والمحبة مع الآخرين وبخاصة زملاء الدراسة (فائقة بدر ، ٢٠٠٦ ، ٤٠٦) .

وكما تتعدد أبعاد الكفاءة الذاتية تتعدد **مصادر تكوينها** ومن أهمها :

١- الإنجازات الأدائية ذات الدلالة فى حياة الفرد والتى تدعم الثقة بالنفس لديه وتتطلب منه تكرار ممارسة خبرات الإتقان والنجاح .
٢- الخبرات البديلة التى يكتسبها الفرد من ملاحظته لأداء الآخرين الناجح ، مما يدعم من فعاليته الذاتية ويجعلها أكثر ثباتاً واستقراراً فى مواجهة المواقف الصعبة .
٣- التغذية المرتدة اللفظية ، والتى تؤثر على مستوى الكفاءة الذاتية خاصة إذا تزامنت مع المساندة والدعم الاجتماعى للفرد والذى يساعد فى تنمية اتجاهاته الموجبة نحو ما يقوم به من أعمال وأنشطة .

٤- التنشيط الفعال ، والذى يسهم بدوره فى زيادة الكفاءة الذاتية من خلال تعزيز القدرة الصحية وخفض مستوى الميول الانفعالية السالبة تجاه الضغوط (فتحى الزيات ، ٢٠٠١ ، ٥١٦) .

أما عن علاقة الكفاءة الذاتية بالتسويف الأكاديمى ، فإن الكفاءة الذاتية تجمع بين الاتجاهين النفسى والاجتماعى ، **فمن الجانب النفسى** تعمل كميكانيزم وقائى للحد من مشكلة التسويف الأكاديمى وذلك من خلال بناء الثقة وتنمية درجة المثابرة فى بذل الجهد والقدرة على تحمل الإحباط وزيادة مستوى الطموح ، كما ترتبط بالمشاعر الإيجابية كالانبساطية والمقبولية الاجتماعية .

ومن الجانب الاجتماعى فإن جزءً مهماً من الكفاءة الذاتية يظهر فى الجانب الاجتماعى فيما يسمى (الكفاءة الاجتماعية) والمتمثلة فى مهارات التفاعل والتقبل الاجتماعى ، وهى من المهارات التى تسهم بدرجة كبيرة فى الحد من سلوك التسويف الأكاديمى (Klassen et al., 2008, 915) .

وتجدر الإشارة إلى أن العلاقة بين المتغيرين ستكون أكثر وضوحاً من خلال المحور الأول للدراسات السابقة التى يتم عرضها لاحقاً .

جـ - الأفكار اللاعقلانية Irrational ideas

ظهر مصطلح الأفكار اللاعقلانية على يد ألبرت إليس Albert Ellis (١٩٧٧) عندما حاول وضع نظرية توضح العلاقة بين أفكار الفرد وسلوكه وتصرفاته ، وانتهى إلى ما أطلق عليه النسق الفكرى أو نظام الأفكار Ideas Systems ، ويعنى النسق الفكرى كل ما يتبناه الأفراد من وجهات نظر وأفكار ومعتقدات عن أنفسهم وعن الآخرين ، وهى إما أن تكون عقلية ومنطقية أو غير عقلية وغير منطقية والتى يترتب عليها سوء التوافق النفسى والاجتماعى (in Leahy, 2003, 18) .

والتفكير اللاعقلانى يتطور مع الفرد منذ طفولته المبكرة ، حيث يتميز فى هذه المرحلة بالحساسية الشديدة لمؤثرات البيئة الخارجية ، كما يكون أكثر قابلية للإيحاء والاعتماد على الآخرين – خاصة الوالدين – فى التفكير والتخطيط واتخاذ القرارات ، وإذا كان بعض أفراد الأسرة لاعقلانيين فى تفكيرهم فيميلون للتعصب ويعتقدون فى الخرافات ويريدون تحقيق أهداف وطموحات لا تصل إليها إمكانياتهم فإن الابن يكتسب منهم هذا التفكير اللاعقلانى (سيد أحمد البهاص ، ٢٠٠٦ ، ١٨٨) .

ويشير زكريا الشربينى (٢٠٠٥) أن الطالب الجامعى يكتسب أفكاره اللاعقلانية من مجموعة مصادر يأتى فى مقدمتها الأب يليه على الترتيب الأم ، الإخوة ، الأقارب ، الأصدقاء ، المدرسة والجامعة ، وسائل الإعلام .

وقد قدم إليس Ellis إحدى عشرة فكرة لاعقلانية تؤدى فى رأيه إلى الإصابة بالاضطرابات السلوكية الانفعالية والأعصبة ، وتدور **الفكرة الأولى** حول طلب الحب والتأييد من جميع المحيطين بالفرد " من الضرورى أن يكون الفرد محبوباً من جميع الناس المحيطين به " ، أما **الفكرة الثانية**

فتدور حول كفاءة الفرد وإنجازه وتقدير الآخرين له " ينبغى أن يكون الفرد على درجة عالية من الكفاءة حتى يشعر بأهميته " ، وتدور **الفكرة الثالثة** حول اللوم الزائد الموجه للآخرين " بعض الناس أشرار وخبثاء لذا يجب أن يلاموا ويعاقبوا بشدة " ، أما **الفكرة الرابعة** فتدور حول إنعدام الأمل عندما تأتى النتائج عكس التوقعات " إذا ساءت الأمور على غير ما يتمناه الفرد حدثت المأساة أو الكارثة " ، **والفكرة الخامسة** تركز على صعوبة تحكم الفرد فى انفعالاته وأحزانه " تنتج التعاسة عن ظروف خارجية لا يستطيع الفرد التحكم فيها " ، أما **الفكرة السادسة** فتدور حول مصادر الضغوط النفسية وضرورة مواجهتها " على الإنسان أن يتوقع أشياء خطيرة ومخيفة وأن يكون على أهبة الاستعداد لمواجهتها " ، وفى نفس الاتجاه تأتى **الفكرة السابعة** لتركز على الوقاية من الضغوط والمشكلات بتجنبها " إن تفادى الفرد لبعض المشكلات وتجنبها أسهل من مواجهتها " ، أما **الفكرة الثامنة** فتتمحور حول طلب العون والدعم من الآخرين " يجب أن يعتمد الفرد على شخص أقوى منه يشعره بالثقة والأمان " ، وتدور **الفكرة التاسعة** حول تأثير الخبرات الماضية فى السلوك الحالى للفرد " الخبرات والأحداث الماضية هى التى تحدد السلوك الحالى ولا يمكن اسبعاد تأثير الماضى " ، أما **الفكرة العاشرة** فتدور حول الانزعاج لما يعانيه الآخرون من متاعب " ينبغى أن يحزن الفرد لما يصيب الآخرين من متاعب " ، وتأتى **الفكرة الحادية عشرة والأخيرة** لتؤكد كمال الحلول وتمامها " هناك دائماً حل صحيح أو كامل لكل مشكلة يجب الوصول إليه حتى لا تصبح النتائج مؤلمة " (in Stenberg, 2000, 509-510) .

أما عن الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بالتسويف الأكاديمى فقد قدم كالانو وهرنجتون (Calano & Harrington, 2007) ستة أفكار اعتبراها أكثر شيوعاً لدى الطلاب المسوفيـن وهى :

١- " سوف أبدأ مبكراً هذه المرة " " I'll start early this Time " وفيها يضع المسوف احتمالية بدء انجاز المهام الدراسية بصورة منتظمة والتغلب على سلوك التسويف لديه ، لكن سرعان ما ينتابه شعور بعدم الرغبة فى الأداء لمهام لم يكن قد خطط لها .

٢- " لقد اقتربت من البداية حالاً " " I've go to start soon " ، وهى فكرة تسيطر على المسوف ، حيث يعتبر أنه لم يعد هناك متسع من الوقت للتأجيل ، لكن فى نفس الوقت يشعر بالقلق وتحيط به الضغوط فيعطى لنفسه مزيداً من الوقت والتفكير .

٣- " وماذا يحدث إذا لم أبدأ " " What happen if I'm not started " ، وفى هذه الفكرة يحاول المسوف إقناع نفسه بأن استمرارية التسويف لا تؤثر على إنجازه كثيراً ، حيث أن قدرته تسمح له بالنجاح دون بذل جهد كبير .

٤- " ما زال هناك وقت " " Ther's still Time " ، وهذه الفكرة ترتبط بالأمل فى تعويض ما فات من التقصير فى أداء المهام الدراسية ، وهى تميز المسوفين ذوى الشخصيـة التفاؤليـة .

٥- " أخاف من الفشل " " I fear from failure " ، وهى فكرة لاعقلانية تسيطر على عقل المسوف وتمنعه من الإقدام على أداء المهام والواجبات المطلوب إنجازها ، ويصاحب هذا الخوف توتر وقلق وتجنب التقويم السلبى من قبل الآخرين .

٦- " لن أسوف مرة أخرى " " I'll never procrastinate again " ، وتشير تلك الفكرة إلى الشعور بالندم الذى يكتنف المسوف ، حيث يعقد النية أن يقلع عن سلوك التسويف ولا يعود إليه مرة أخرى ، ويقدم على أداء الأعمال والواجبات فى أوقاتها . (Calano & Harrington, 2007 , 191 – 193)

وتجدر الإشارة أن الأفكار الستة المرتبطة بالتسويف الأكاديمى سيتم دمجها مع الأفكار اللاعقلانية العامة التى قدمها " إليس " وذلك فى مقياس الأفكار اللاعقلانية المستخدم فى الدراسة الحالية ، كما أن العلاقة بين التسويف الأكاديمى والأفكار اللاعقلانية ستضح أكثر من خلال المحور الثانى من الدراسات السابقة التى يتم عرضها لاحقاً .

ثانياً : دراسات سابقة .

يعرض الباحث فيما يلى بعض الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع دراسته وفق محورين هما :

أ – دراسات تناولت العلاقة بين التسويف الأكاديمى والكفاءة الذاتية :

هدفت دراسة فريح العنزى ومحمد الدغيم (٢٠٠٣) إلى التعرف على العلاقة بين التسويف الدراسى وكل من الكذب والثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة . تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب وطالبة بكلية التربية الأساسية بالكويت (١٤٦ ذكور ، ١٤٨ إناث) . استخدمت الدراسة مقياس التسويف الأكاديمى إعداد سكونبرج (Schouwenburg, 1995) ترجمة الباحثين ، بالإضافة إلى مقياسى الكذب والثقة بالنفس .

توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها : وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التسويف الدراسى والثقة بالنفس وموجبة بين التسويف والكذب ، وعدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث فى درجة التسويف ، وتفوق الذكور على الإناث فى درجة الثقة بالنفس بينما كانت الإناث أكثر ميلاً للاستحسان الاجتماعى (الكذب) .

واهتمت دراسة سيروز (Sirois, 2004) بدراسة الكفاءة الذاتية كمتغير وسيط لتعديل العلاقة بين التسويف الأكاديمى والاضطرابات الصحية . أجريت الدراسة على (١٨٢) طالباً جامعياً من الجنسين . توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين التسويف الأكاديمى والاضطرابات الصحية التى تصيب الطلاب ، وأنه يمكن من خلال تنمية الكفاءة الذاتية خفض معامل الارتباط بين التسويف الأكاديمى والاضطرابات الصحية .

وحاولت دراسة ستيل (Steel, 2007) التعرف على طبيعة التسويف الأكاديمى ونظرياته وعلاقته بسمات الشخصية والتنظيم الذاتى . اشتملت عينة الدراسة على (٩٦١) طالباً جامعياً (٥٢٠ ذكور ، ٤٤١ إناث) . كشفت النتائج أن التسويف ناتج عن سوء التنظيم الذاتى ، وأن تأخير المهام يرتبط بضعف الكفاءة الذاتية والعصابية والتمرد ، كما وجد ارتباط سلبى بين التسويف الأكاديمى ودافعية الانجاز ، وأوصت الدراسة بأهمية الاهتمام بتنمية الدوافع فى تخفيف هذا السلوك .

كما هدفت دراسة جروبل وستيل (Gropel & Steel, 2008) إلى التعرف على العوامل الديموجرافية المؤثرة فى التسويف الأكاديمى كمشكلة سلوكية تعوق تحقيق الأهداف وتبدد الطاقات . اشتملت عينة الدراسة على (٩٣٥٢) طالباً من الجنسين بالمراحل الدراسية المختلفة (الابتدائية – الثانوية – الجامعية) . توصلت الدراسة إلى أن الجنس والعمر الزمنى كانا منبئين دالين بالتسويف الأكاديمى المتمثل فى العزوف عن الاستذكار والخوف من الفشل ، بينما لم يكن التخصص الأكاديمى منبئاً دالاً بالدرجة الكلية للتسويف .

وفى نفس الاتجاه جاءت دراستا كلاسن وآخرين (Klassen et al ., 2008) . حيث هدفت الدراسة الأولى إلى التعرف على علاقة التسويف الأكاديمى بنقص الكفاءة الذاتية لطلاب الجامعة ، وأظهرت النتائج أن نقص الكفاءة الذاتية كان منبئاً دالاً بالتسويف الأكاديمى .

أما الدراسة الثانية فقد اهتمت بخصائص المسوفين ودوافع التسويف من خلال دراسة مسحية على فئات دراسية مختلفة ، وأظهرت النتائج أن طلاب الجامعة هم أكثر الفئات الدراسية تسويفاً ، وأن (٢٥%) من (١٩٥) طالباً الذين تم تصنيفهم على أنهم مرتفعوا التسويف يعانون من عدم قدرتهم على التنظيم الذاتى . وأن التسويف لدى الشعب الأدبية أكثر منه لدى الشعب العلمية.

كما حاولت دراسة كالافات وآخرين (Kalafat et al., 2010) التعرف على علاقة التسويف الأكاديمى بكل من الكفاءة الذاتية والوسواس القهرى لدى المراهقين. تكونت عينة الدراسة من (٨٦) طالباً بالتعليم الثانوى يعانون من الوسواس القهرى ، وأظهرت النتائج ارتفاع درجة التسويف الأكاديمى وانخفاض درجة الكفاءة العامة والأكاديمية ، وأنه لا توجد فروق بين الجنسين فى متغيرات الدراسة.

وأخيراً تأتى دراسة أداسى (Odaci, 2011) التى اهتمت بدراسة التسويف الأكاديمى لدى طلاب الجامعة مستخدمى الإنترنت وعلاقته بكفاءتهم الذاتية. اشتملت عينة الدراسة على (٣٨٩) طالباً وطالبة من كليات الطب والهندسة المعمارية والاقتصادية بتركيا. استخدمت الدراسة مقياس الكفاءة الذاتية واستبانة التسويف الأكاديمى بالإضافة إلى استمارة المقابلة الشخصية ومن خلال حساب معاملات الارتباط وتحليل التباين وتحليل الانحدار . أظهرت النتائج أن هناك ارتباطاً سلبياً بين درجة الكفاءة الذاتية وكل من درجة إدمان الانترنت ودرجة التسويف الأكاديمى ، وكان الارتباط

موجباً بين التسويف وإدمان الإنترنت ، كما وجدت فروق فى التسويف الأكاديمى لصالح الذكور وفى الكفاءة الذاتية لصالح الإناث .

ب – دراسات تناولت العلاقة بين التسويف الأكاديمى والأفكار اللاعقلانية :

هدفت دراسة أنوجبيوزى (Onwuegbuzie, 2004) إلى تحليل سلوك التسويف الأكاديمى لدى طلاب الجامعة والأفكار السلبية المرتبطة به وأيضاً علاقته بالقلق الاجتماعى . تكونت عينة الدراسة من (١٣٥) طالباً (٤٦ ذكور ، ٨٩ إناث) ، استخدمت الدراسة مقياس التسويف الأكاديمى للطلاب (PAS) واستمارة المقابلة الشخصية المدرسية بالإضافة إلى مقياس القلق الاجتماعى .

توصلت الدراسة إلى أن (٨٠ %) من الطلاب المسوفين يعانون من أفكار الخوف من الفشل ، وتجنب أداء المهام ، والقلق من التقويم السلبى ، كما أظهرت النتائج العلاقة الإيجابية بين درجة التسويف ودرجة القلق الاجتماعى ، ولا توجد فروق بين الجنسين فى كل من التسويف والأفكار اللاعقلانية بينما كانت الفروق فى القلق الاجتماعى لصالح الإناث .

أما دراسة ميرالا وكينيث (Mirala & Kemneth, 2006) فقد حاولت التعرف على أثر التفكير الكمالى على مستوى التسويف الأكاديمى لطلاب الجامعة . اشتملت عينة الدراسة على (٣٤٢) طالباً (١٧٠ ذكور ، ١٧٢ إناث) ، وبإستخدام مقياس الكمالية متعدد الأبعاد لهويت وفيلت (Hewitt & Flett, 1991) واستبانة التسويف الأكاديمى . توصلت الدراسة إلى أن الكمالية الموجهة نحو الذات المتمثلة فى وضع معايير صارمة للسلوك والتقدير الذاتى وعقاب الذات كانت منبئة بالتسويف الأكاديمى ، فى حين لم توجد فروق دالة بين الذكور والإناث فى كل التسويف الأكاديمى والتفكير الكمالى .

واهتمت دراسة الكسندر (Alexander, 2007) بالعلاقة بين فقد الهدف والتسويف الأكاديمى وأهمية غرس الأمل كاستراتيجية من استراتيجيات علم النفس الإيجابى لمواجهة هذا السلوك . تكونت عينة الدراسة من (١١٦) من طلاب الدراسات العليا الملتحقين بالبرنامج التربوى ، واستناداً إلى أن فكرة الخوف من الفشل وانخفاض الأمل فى النجاح من العوامل المهمة فى التسويف الأكاديمى ، لذا أوصت الدراسة بالعمل على تنمية فهم أعمق لدور الأمل فى تخفيف التسويف الأكاديمى .

أما دراسة سمبسون وتيموثى (Simpson & Timothy , 2009) فقد ركزت على سمات الشخصية والمعتقدات السلبية الكامنة وراء سلوك التسويف الأكاديمى وانخفاض التحصيل الدراسى . تكونت عينة الدراسة من (٣١١) من طلاب البكالوريوس (٦٠,١ % من الإناث ، ٣٩,٩ % من الذكور) . توصلت الدراسة إلى أن سمتى العصابية والمقبولية الاجتماعية كانتا منبئين بالتسويف الأكاديمى ، وأن فكرة الإعزاءات السببية كانت عاملاً مشتركاً بين الطلاب المسوفين منخفضى التحصيل وكانت تلك الإعزاءات دالة لصالح الإناث .

وفى نفس الاتجاه جاءت دراسة (Capan, 2010) التى اهتمت بالأفكار الكمالية (السوية – العصابية) وعلاقتها بكل من التسويف الدراسى والرضا عن الحياة لطلاب الجامعة . اشتملت عينة الدراسة على (٢٣٠) طالباً من كليات التربية بأقسامها المختلفة ، واستخدمت مقاييس الكمالية ببعديها واستبانة التسويف الأكاديمى ومقياس الرضا عن الحياة . ومن خلال تحليل الانحدار توصلت الدراسة إلى أن الكمالية العصابية كانت منبئة بالتسويف الأكاديمى ، بينما كان المستوى السوى للكمالية مرتبطاً بالرضا عن الحياة ، أما متغيرات الجنس والتخصص الدراسى لم يكن لها تأثير دال فى التسويف الأكاديمى .

وأخيراً تأتى دراسة درايدن وساسكيا (Dryden & Saskia, 2010) للتعرف على الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بسلوك التسويف الأكاديمى ودور الإرشاد العقلانى الانفعالى فى التخفيف من هذا السلوك . تكونت عينة الدراسة من (٩٦) طالباً جامعياً من الجنسين مرتفعى التسويف ، ومن خلال المقابلة الشخصية المتعمقة وتحليل استجاباتهم تبين أن هؤلاء الطلاب تسيطر عليهم أفكار غير منطقية تتمثل فى (تجنب أداء المهام الدراسية – الخوف من الفشل – التردد فى اتخاذ القرارات – التباعد بين المعايير الموضوعية والأداء الفعلى) ، ولا توجد فروق دالة بين الطلاب والطالبات فى تلك الأفكار ، وأوصت الدراسة بالدور الفعال للإرشاد العقلانى الانفعالى فى تعديل تلك الأفكار .

تعقيب على نتائج الدراسات السابقة : من خلال عرض الدراسات السابقة يتضح ما يلى :

- اتفاق نتائج الدراسات على ارتباط التسويف الأكاديمى بنقص الكفاءة الذاتية أو بأبعادها المتمثلة فى الثقة بالنفس والمثابرة فى بذل الجهد ونقص التفاعل الاجتماعى .
- اتفاق نتائج الدراسات على أن الأفكار اللاعقلانية المتمثلة فى الخوف من الفشل وتجنب أداء المهام والتفكير الكمالى هى أكثر الأفكار ارتباطاً بالتسويف الأكاديمى .
- اختلاف نتائج الدراسات حول الفروق بين الجنسين فى كل من التسويف الأكاديمى والكفاءة الذاتية والأفكار اللاعقلانية ، وأثر التخصص الدراسى فى درجة التسويف الأكاديمى .
- معظم الدراسات أجريت على طلاب الجامعة من الجنسين مما يبرر أهمية هذه الفئة العمرية كعينة للدراسة الحالية .
- جميع الدراسات التى تناولت التسويف الأكاديمى استخدمت مقاييس واستبانات أجنبية لقياسه ، حتى أن الدراسة العربية الوحيدة استخدمت مقياساً مترجماً ، ومن هنا تأتى أهمية بناء مقياس للتسويف الأكاديمى يناسب البيئة العربية .
- عدم وجود دراسة عربية أو أجنبية (فى حدود علم الباحث) تناولت متغيرات الدراسة بشكل مباشر مما يبرر أهمية وضرورة إجراء الدراسة الحالية .

* فروض الدراسة :

١. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمى وكل من الكفاءة الذاتية والأفكار اللاعقلانية لدى أفراد عينة الدراسة .
٢. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث فى كل من التسويف الأكاديمى والكفاءة الذاتية والأفكار اللاعقلانية لدى أفراد عينة الدراسة .
٣. لا يوجد تأثير إحصائياً لمتغيرى الفرقة الدراسية والتخصص الدراسى والتفاعل بينهما على درجة التسويف الأكاديمى لدى أفراد عينة الدراسة .
٤. يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمى لدى طلاب الجامعة من خلال المتغيرات الديموجرافية (الجنس – الفرقة الدراسية – التخصص الدراسى)

* إجراءات الدراسة :

أولاً : عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (٤٥٢) طالباً وطالبة بكلية التربية بطنطا من الفرق الدراسية الأربع بشعبتيها العلمية والأدبية ، وقد بلغ متوسط العمر الزمنى لأفراد العينة الذكور (٢١,٠٦) وانحراف معيارى (٧,٢٨) ، بينما بلغ متوسط العمر الزمنى للإناث (٢٠,٧٥) وانحراف معيارى (٨,١١) . ويوضح جدول (١) بعض المتغيرات الديموجرافية للعينة .

جدول (١)

توزيع عينة الدراسة طبقاً لمتغيرات الجنس والفرقة الدراسية والتخصص الدراسى

الفرقة	الجنس		التخصص		الاجمالى
	ذكور	إناث	علمى	أدبى	
الأولى	٣٤	٤٢	٣٦	٤٠	٧٦
الثانية	٥٨	٦٠	٥٦	٦٢	١١٨
الثالثة	٥٥	٧١	٥٥	٧١	١٢٦
الرابعة	٦٣	٦٩	٦١	٧١	١٣٢
الإجمالى	٢١٠	٢٤٢	٢٠٨	٢٤٤	٤٥٢

يتضح من جدول (١) أن عدد طلاب وطالبات الفرقة الأولى أقل عدداً من باقى طلاب وطالبات الفرق الأخرى ، لأن الفرقة الأولى بالجامعة فى العام ٢٠١٠ / ٢٠١١م هى امتداد لعام الفراغ بالثانوية العامة .

ثانياً : أدوات الدراسة :

١ ــ مقياس التسويف الأكاديمى .   (إعداد الباحث)

وجد الباحث أن الدراسة الحالية فى حاجة إلى إعداد مقياس يقيس التسويف الأكاديمى لعدم وجود مقاييس فى البيئة العربية تقيس تلك الظاهرة .

وفى سبيل إعداد هذا المقياس تم إجراء الخطوات التالية :

١- الاطلاع على الأطر النظرية التى تناولت التسويف الأكاديمي بأبعاده ، وما توافر فى الدراسات السابقة من أساليب ومحددات قياس سلوك التسويف مثل دراسات (ستيل ، ٢٠٠٧ ـ كلاس وآخرين ، ٢٠٠٨)

٢- الاطلاع على المقياس الأجنبى المتاح فى هذا المجال ، وهو مقياس التسويف الأكاديمى إعداد سكونبرج (Schouwenburg, 1995) والذى تم ترجمته إلى العربية فى دراسة فريج العنزى ومحمد الدغيم (٢٠٠٣) .

٣- صممت استبانة تضمنت الأسئلة التالية :

- ماذا تعنى كلمة التسويف بالنسبة لك ؟
- ما الأسباب التى تدفعك لتأجيل استذكار دروسك ؟
- ما الأمور تشغلك وتفضلها عن أداء مهامك الدراسية ؟

طبقت الاستبانة على عينة استطلاعية (٨٠) طالب وطالبة من الفرقة الثالثة تعليم أساسى بكلية التربية بطنطا من الشعبتين العلمية والأدبية ، وتم تحليل مضمون الاستجابات المختلفة لأفراد العينة .

٤- فى ضوء ما سبق تم صياغة مجموعة من العبارات وعددها (٤٥) عبارة يجاب عنها من خلال أربعة بدائل (دائماً ــ غالباً ــ أحياناً ــ أبداً) وتحصل على الدرجات (٤ ــ ٣ ــ ٢ ــ ١) على الترتيب باستثناء العبارات السلبية التى تأخذ عكس هذا التدريج ، وهى العبارات (٣ ــ ٩ ـ ١٨ـ ٢٣) .

٥- عرضت العبارات فى صورتها المبدئية على مجموعة من المتخصصين فى الصحة النفسية وعلم النفس التربوى (١) ، وبعد مراجعة آراء السادة المحكمين تم استبعاد ثلاث عبارات لم تحظ بالموافقة ، وأصبح عدد عبارات المقياس (٤٢) عبارة .

(١) أ. د / إبراهيم الشافعى ــ أ.م.د / أحمد أحمد متولى ــ أ.م.د / منال حسان ــ أ.م.د / أبوزيد الشويقى ــ د/ محمد عبد المقصود

٦- طبق المقياس على عينة التقنين (ن = ١٦٦) من طلاب الفرق الأربع بكلية التربية بطنطا (٧٢ ذكور ، ٩٤ إناث) ، وتم تصحيح المقياس وفقاً للتقدير السابق تمهيداً لحساب الصدق العاملى للمقياس للتحقق من كون التسويف الأكاديمى بعداً واحداً أو مجموعة أبعاد .

*** الخصائص السيكومترية للمقيا س :**

أ – صدق المقياس :

بالإضافة إلى صدق المحكمين المشار إليه سابقاً ، قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس إحصائياً بطريقتين هى :

١ – **الصدق العاملى :** حيث تم التحليل العاملى لبنود المقياس وعددها (٤٢) عبارة على عينة التقنين (ن = ١٦٦) ، وقد أسفر التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية لهوتلينج Hotelling وتدوير المحاور بطريقة فاريماكس Varimax لكايزر Kaiser عن وجود أربعة عوامل استوعبت (٥٧,١٢) من التباين الكلى ، وقد تشبع عليها (٣٦) بنداً زادت تشبعاتها عن ٠,٣٠ ، ويوضح جدول (٢) نتائج التحليل العاملى .

جدول (٢)

مصفوفة عوامل مقياس التسويف الأكاديمى بطريقة المكونات الأساسية بعد التدوير

رقم البند	العامل الأول	رقم البند	العامل الثانى	رقم البند	العامل الثالث	رقم البند	العامل الرابع
٢	٠,٥٨٢	١	٠,٥٦٤	٤	٠,٦٢٥	٣	٠,٣٥٠
٦	٠,٥١٤	٥	٠,٧١٠	١٠	٠,٦٦١	٧	٠,٧٨٣
٩	٠,٣٣٠	٨	٠,٨٢٣	١٣	٠,٤٧٥	١١	٠,٦٣٥
١٤	٠,٧١١	١٢	٠,٧٣٥	١٩	٠,٥٥٨	١٦	٠,٧٥١
١٥	٠,٦٨٣	١٨	٠,٣٠٣	٢٠	٠,٣٦٠	١٧	٠,٥٠٩
٢١	٠,٦٥٥	٢٣	٠,٤٧٦	٢٥	٠,٢٩٢	٢٢	٠,٦١٤
٢٤	٠,٧٠١	٢٦	٠,٤٥٠	٢٨	٠,٣٣٥	٢٩	٠,٣٧٥
٢٧	٠,٥٢٥	٣٠	٠,٦٣٢	٣٢	٠,٤٨٠	٣٥	٠,٤٤٢
٣١	٠,٣٩٢	٣٤	٠,٦٥٦	-	-	-	-
٣٣	٠,٣٥٧	٣٦	٠,٧٧١	-	-	-	-
الجذر الكامن	٤,١٦		٣,٤١	-	٢,٣٣		١,٩٧
نسبة التباين	١٨,٠٥		١٦,٢٥	-	١٢,٢٧		١٠,٥٥

يتضح من جدول (٢) ما يلى :

العامل الأول لمقياس التسويف الأكاديمى : تشبع عليه (١٠) عبارات ، تراوحت تشبعاتها بين (٠,٣٣ ، ٠,٧١) ، وبلغ الجذر الكامن له (٤,١٦) وكانت نسبة إسهامه فى التباين الكلى (١٨,٠٥) ويطلق على هذا العامل " **نقص الدافعية نحو الدراسة** " ويتمثل فى كراهية الاستذكار والشعور بالصداع والملل وصعوبة التركيز أثناء المذاكرة ، وكثرة نسيان المعلومات ، وضعف الحوافز الدراسية .

العامل الثانى لمقياس التسويف الأكاديمى : تشبع عليه (١٠) عبارات ، تراوحت تشبعاتها بين (٠,٣٠ ، ٠,٨٢) وبلغ الجذر الكامن له (٣,٤١) وكانت نسبة إسهامه فى التباين الكلى (١٦,٢٥) ويطلق على هذا العامل " **النفور من الدراسة** " ويتمثل فى الشعور بعدم الجدوى من الدراسة ، والفجوة بين ما يدرس والحياة العملية ، وأن معيار النجاح فى الحياة ليس بالمؤهل الدراسى ، والرغبة فى تأجيل سنوات الدراسة ، وصعوبة بدء المهام الدراسية أو الاستمـــرار فيها .

العامل الثالث لمقياس التسويف الأكاديمى : تشبع عليه (٨) عبارات ، تراوحت تشبعاتها بين (٠,٢٩ ، ٠,٦٦) وبلغ الجذر الكامن له (٢,٣٣) وكانت نسبة إسهامه فى التباين الكلى (١٢,٢٧) ويطلق على هذا العامل " **الخوف من الفشل** " ويتمثل فى توقع الإخفاق فى أداء المهام الدراسية والشعور بالانزعاج والارتباك من التقويم الدراسى ، وصعوبة مواصلة الدراسة ، وضعف الثقة فى القدرات الأكاديمية .

العامل الرابع لمقياس التسويف الأكاديمى : تشبع عليه (٨) عبارات ، تراوحت تشبعاتها بين (٠,٣٥ ، ٠,٧٨) وبلغ الجذر الكامن له (١,٩٧) وكانت نسبة إسهامه فى التباين الكلى (١٠,٥٥) ويطلق على هذا العامل " **الانشغال بأمور أخرى غير الدراسة** " ويتمثل فى تفضيل اللعب ومشاهدة التلفزيون واستخدام الإنترنت على المذاكرة ، والاشتغراق فى أحلام اليقظة أثناء المذاكرة ، والانشغال الزائد بالأصدقاء والعلاقات الاجتماعية .

تم استبعاد ست عبارات لم تصل تشبعاتها إلى محك التشبع ٠,٣٠ ، وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس فى صورته النهائية (٣٦) عبارة موزعة على الأبعاد الأربعة للمقياس وهى : نقص الدافعية نحو الدراسة (١٠) عبارات – الخوف من الفشل (٨) عبارات – الانشغال بأمور أخرى (٨) عبارات ، النفور من الدراسة (١٠) عبارات .

كما تراوحت الدرجة الكلية للمقياس بين (٣٦ ، ١٤٤) درجة .

٢ – الصدق التلازمى (صدق المحك) .

تم حساب الصدق التلازمى للمقياس على عينة التقنين (ن = ١٦٦) طالب وطالبة ، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس الحالى والدرجة الكلية على مقياس

التسويف الأكاديمى إعداد " سكونبرج " ترجمة فريج العنزى ومحمد الدغيم (٢٠٠٣) وبلغ معامل الارتباط بين المقياسين (٠,٧٧) وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ .

ب – ثبات المقياس .

للتأكد من ثبات " مقياس التسويف الأكاديمى " تم استخدام طريقة التجزئة النصفية بأسلوبيها (مصححة بواسطة سبيرمان – براون ، جتمان) ومعامل ألفاكرونباخ على عينة التقنين (ن = ١٦٦) طالب وطالبة ، والجدول (٣) يوضح ذلك .

جدول (٣)

معاملات الثبات لمقياس التسويف الأكاديمى بطريقتى التجزئة النصفية وألفاكرونباخ

أبعاد المقياس	التجزئة النصفية		ألفاكرونباخ
	سبيرمان	جتمان	
نقص الدافعية نحو الدراسة	٠,٦٢٤	٠,٦٧٥	٠,٦٩٣
النفور من الدراسة	٠,٥٨١	٠,٦٦٥	٠,٦٢٥
الخوف من الفشل	٠,٦٥٢	٠,٦١٠	٠,٦٤٤
الانشغال بأمور أخرى	٠,٧١٥	٠,٧٥٦	٠,٧٠٨
الدرجة الكلية	٠,٧٩٠	٠,٨١٢	٠,٧٧٢

يتضح من جدول (٣) أن جميع معاملات الثبات لأبعاد المقياس ودرجته الكلية دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على أن المقياس على درجة مناسبة من الثبات .

وهكذا يتضح أن مقياس " التسويف الأكاديمى " فى صورته النهائية (ملحق ١) صادق وثابت ويمكن الوثوق فى البيانات التى يتم الحصول عليها باستخدامه .

٢ – مقياس الكفاءة الذاتية . (إعداد الباحث)

اقتضت الدراسة الحالية إعداد مقياس للكفاءة الذاتية نتيجة وجود تداخل بين مفاهيم متعددة منها : الضبط الذاتى ، الصلابة النفسية ، قوة الأنا ، فعالية الذات ، الكفاءة الذاتية . هذا من جانب ومن جانب آخر فإن معظم ما توافر من مقاييس لدى الباحث فى هذا المجال قد اعتمد فى قياسه لتلك السمة على مقاييس أحادية البعد .

وفى سبيل إعداد هذا المقياس تم إجراء الخطوات التالية :

١- الإطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة حول الكفاءة الذاتية ومحدداتها وأبعادها سواء المرتبطة بالأداء أو المرتبطة بمعتقدات الفرد وأفكاره (Bandura, 2002)

٢- الإطلاع على عدد من المقاييس العربية والأجنبية فى هذا المجال ومنها :

- مقياس الفعالية العامة للذات : إعداد تبتون ورثنجتون ، ترجمة محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨)

- مقياس الكفاءة الذاتية العامة : إعداد شوازر وجيروزاليم ، ترجمة محمد الدسوقى عبد العزيز (٢٠٠٧)
- مقياس فعالية الذات : إعداد هشام محمد الخولى (٢٠٠٩)

٣- تم تحديد ثلاثة أبعاد اتضح أنها تعكس مستوى الكفاءة الذاتية وهى (الثقة بالنفس – المثابرة على بذل الجهد – التواصل الاجتماعى الفعال) كما تم صياغة مجموعة من العبارات لكل بعد من الأبعاد السابقة ، وكانت فى مجملها (٣٩) عبارة ، وقد تم عرضها على مجموعة من المتخصصين فى مجال الصحة النفسية وعلم النفس (*) ، وبعد مراجعة آراء ومقترحات السادة المحكمين واستبعاد العبارات التى لم تحظ بنسبة قبول ٨٠ % ، وقد بلغ العدد النهائى لعبارات المقياس (٣٠) عبارة موزعة على الأبعاد الثلاثة بواقع (١٠) عبارات لكل منها على النحو التالى :

أ – **الثقة بالنفس** : ويتمثل هذا البعد فى الرضا عن المظهر الجسمى ، والثقة فى القدرات العقلية ، والقدرة على إنجاز الأعمال ، والشعور بالتفاؤل تجاه المستقبل ، والرغبة فى التحدى ومواجهة المشكلات .

ويقاس هذا البعد من خلال عشرة عبارات هى :

(١ – ٤ – ٧ – ١٠ – ١٣ – ١٦ – ١٩ – ٢٢ – ٢٥ – ٢٨)

ب – **المثابرة على بذل الجهد** : ويتمثل هذا البعد فى القدرة على المبادأة وتكرار المحاولات التى يحدث فيها إخفاق ، والتمتع بالتأنى والصبر ، وتجزيىء المهام ، والأخذ بالأسباب

ويقاس هذا البعد من خلال عشرة عبارات هى :

(٢ – ٥ – ٨ – ١١ – ١٤ – ١٧ – ٢٠ – ٢٣ – ٢٦ – ٢٩)

جـ - **التواصل الاجتماعى الفعال** : ويتمثل هذا البعد فى القدرة على مواجهة الآخرين ومشاركتهم ، والقدرة على تكوين علاقات مع الجنس الآخر ، وممارسة الأنشطة الجماعية ، واكتساب تقدير الآخرين وحبهم وتفهم مشاعرهم .

ويقاس هذا البعد من خلال عشرة عبارات هى :

(٣ – ٦ – ٩ – ١٢ – ١٥ – ١٨ – ٢٠ – ٢٤ – ٢٧ – ٣٠)

٤ – تم وضع مدرج الإجابة ليضم ثلاثة اختيارات هى (نعم – إلى حد ما – لا) وتحصل على الدرجات (٣ – ٢ – ١) على التوالى باستثناء العبارات السالبة التى تحصل على عكس هذا التدريج وهى العبارات (٦ – ١٢ – ١٦ – ٢٠ – ٢٥ – ٢٩) ، ويتم حساب الدرجة الكلية للكفاءة الذاتية بجمع درجات الأبعاد الثلاثة ، حيث تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (٣٠ ، ٩٠) درجة .

(*) نفس أسماء المحكمين فى مقياس التسويف الأكاديمى

- الخصائص السيكومترية للمقياس :

أ – صدق المقياس

بالإضافة إلى صدق المحكمين المشار إليه فى خطوات إعداد المقياس ، قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس إحصائياً وذلك من :

الصدق التلازمى (صدق المحك) وفيه تم حساب صدق المقياس بالتلازم مع مقياس " القائمة النفسية لقوة الأنا " إعداد أحمد أحمد متولى (٢٠٠٩) على عينة التقنين (ن = ١٦٦) طالب وطالبة ، وتم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لقوة الأنا وأبعاد مقياس الكفاءة الذاتية ، وكانت على الترتيب (٠,٧٦ ، ٠,٧١ ، ٠,٧٩ ، ٠,٨٤.) وجميعها دال عند مستوى ٠,٠١ .

كما حسبت معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية (الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية) والدرجة الكلية لمقياس " القلق الاجتماعى " إعداد سيد أحمد البهاص (٢٠١١) بإعتبار أن التواصل الاجتماعى يمثل بعداً مهماً من أبعاد الكفاءة الذاتية ، وكانت معاملات الارتباط على التوالى (- ٠,٦٥ ، - ٠,٦٩ ، - ٠,٥٨ ، -٠,٧٣) وجميعها دال عند مستوى ٠,٠١ ، مما يدل على أن المقياس على درجة مناسبة من الصدق .

ب – ثبات المقياس :

استخدم الباحث للتأكد من ثبات مقياس الكفاءة الذاتية بأبعاده طريقة إعادة التطبيق بفاصل زمنى ثلاثة أسابيع ، كما تم حساب معامل ألفاكرونباخ أيضاً على نفس عينة التقنين (ن = ١٦٦) طالب وطالبة ، والجدول (٤) يوضح ذلك .

جدول (٤)

معاملات الثبات لمقياس الكفاءة الذاتية بطريقتى إعادة التطبيق وألفاكرونباخ

أبعاد المقياس	إعادة التطبيق	ألفاكرونباخ
الثقة بالنفس	٠,٧٥٧	٠,٦٦٥
المثابرة على بذل الجهد	٠,٨٠٢	٠,٧٦٧
التواصل الاجتماعى الفعال	٠,٨٨١	٠,٨٥٣
الدرجة الكلية	٠,٨٣٥	٠,٧٩٠

يتضح من جدول (٤) أن جميع معاملات الثبات لأبعاد الكفاءة الذاتية دالة عند مستوى ٠,٠١ ، وأيضاً معامل الثبات للدرجة الكلية ، مما يدل على أن المقياس على درجة مناسبة من الثبات .

جـ - الاتساق الداخلى للمقياس :

بالإضافة لما تم من إجراءات لحساب صدق وثبات المقياس ، قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الثلاثة بعضها البعض ، وأيضاً بينها وبين الدرجة الكلية للمقياس على عينة التقنين (ن = ١٦٦) طالب وطالبة ، والجدول (٥) يوضح ذلك .

جدول (٥)

معاملات ارتباط درجة كل بعد من أبعاد الكفاءة الذاتية بالدرجة الكلية للمقياس

البعد	الأول	الثانى	الثالث	الدرجة الكلية
الأول	-	٠,٦٧٢	٠,٧٣٥	٠,٧٦٨
الثانى	-	-	٠,٧١٠	٠,٦٩٤
الثالث	-	-	-	٠,٧٨٢

يتضح من جدول (٥) أن معاملات ارتباط أبعاد المقياس الثلاثة (الثقة بالنفس – المثابرة على بذل الجهد – التواصل الاجتماعى الفعال) مع بعضها البعض من ناحية ، ومع الدرجة الكلية للمقياس من ناحية أخرى كانت مرتفعة ودالة عند مستوى ٠,٠١ ، مما يشير إلى التماسك الداخلى للمقياس وإمكانية جمع درجات أبعاده في درجة كلية .

وهكذا يتضح أن مقياس الكفاءة الذاتية فى صورته النهائية (ملحق ٢) صادق وثابت ويمكن الوثوق فى النتائج التى يتم الحصول عليها باستخدامه .

٣ – قائمة الأفكار اللاعقلانية . (إعداد الباحث)

قام الباحث بإعداد هذه القائمة للتعرف على الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بالتسويف الأكاديمى لدى طلاب الجامعة ، وقد تم إتخاذ الإجراءات التالية فى سبيل إعداد هذه القائمة :

أ – تم الإطلاع على ما توافر من مقاييس حول الأفكار اللاعقلانية مثال ذلك :

- اختبار الأفكار اللاعقلانية : إعداد سليمان الريحانى (١٩٨٥)
- مقياس الأفكار اللاعقلانية للأطفال والمراهقين : إعداد محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٤)
- مقياس الأفكار والمعتقدات لطلاب الجامعة : إعداد زكريا الشربينى (٢٠٠٥)

ب – تكونت القائمة الحالية من (١٧) فكرة لا عقلانية ، منها (١١) فكرة أساسية هى أفكار إليس Ellis (والواردة فى الإطار النظرى بالدراسة الحالية) مع إضافة (٦) أفكار لاعقلانية مرتبطة بالتسويف الأكاديمى والتى صاغها كالانو وهرنجتون (Calano & Harrington, 2007) ، وعلى المفحوص أن يضع علامة تحت أحد الاختيارات (نعم – إلى حد ما – لا) والمدرجة أسفل

عنوان (هل ترد إلى ذهنك هذه الفكرة ؟) وتأخذ الاختيارات الثلاثة الدرجات (٣ – ٢ – ١) على الترتيب باستثناء عبارتين تأخذ عكس هذا التدريج وهى :
العبارة (١٢) " سوف أبدأ المذاكرة مبكراً هذه المرة " .
العبارة (١٦) " لن أقوم بالتسويف مرة أخرى " .
وقد تراوحت الدرجة الكلية للقائمة بين (١٧ ، ٥١) درجة .

جـ - تم حساب الصدق التجريبى للقائمة باستخدام المحك الخارجى ، وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين درجات القائمة ودرجات مقياس الأفكار اللاعقلانية إعداد زكريا الشربينى (٢٠٠٥) على عينة التقنين (ن = ١٦٦) طالب وطالبة ، وكانت معامل الارتباط بين القائمة والمقياس (٠,٦٧) وهو دال عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على أن القائمة على درجة مقبولة من الصدق .

كما تم حساب الثبات للقائمة باستخدام طريقة إعادة التطبيق على نفس عينة التقنين (ن = ١٦٦) طالب وطالبة ، وكان معامل الارتباط بين درجات العينة فى التطبيق (٠,٨١) مما يدل على أن القائمة على درجة مقبولة من الثبات .

وهكذا يتضح أن قائمة الأفكار اللاعقلانية فى صورتها النهائية (ملحق ٣) صادقة وثابتة ويمكن الوثوق فى النتائج التى يتم الحصول عليها باستخدامها .

ثالثاً : خطوات الدراسة .

١- قام الباحث بإعداد مقياسى التسويف الأكاديمى والكفاءة الذاتية بالإضافة إلى قائمة الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بالتسويف الأكاديمى .
٢- تم اختيار عينة التقنين (ن = ١٦٦) طالب وطالبة للتأكد من الخصائص السيكومترية للمقاييس .
٣- تم تطبيق أدوات الدراسة بعد التحقق من صدقها وثباتها على عينة البحث الأساسية (ن = ٤٥٢) طالب وطالبة من الشعب العلمية والأدبية بالفرق الأربع بكلية التربية بطنطا (كما هو موضح فى عينة الدراسة)
٤- انتهج الباحث فى دراسته المنهج الوصفى (الارتباطى – المقارن) فى جميع البيانات ومعالجة النتائج .
٥- تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات الخاصة بالدراسة وهى :

- معاملات الارتباط الخطية لبيرسون .
- المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (ت) .
- التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج .
- تحليل التباين ثنائى الاتجاه (2 way ANOVA) .
- تحليل الانحدار المتعدد المتدرج (Step wise –Reg)

نتائج الدراسة :

أولاً : نتائج الفرض الأول ، وينص على أنه :

" توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمى وكل من الكفاءة الذاتية والأفكار اللاعقلانية لدى أفراد عينة الدراسة "

وللتحقق من صحة الفرض تم حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس التسويف الأكاديمى من جانب ودرجاتهم على مقياس الكفاءة الذاتية بأبعاده وقائمة الأفكار اللاعقلانية من جانب آخر ، والجدول (٦) يوضح ذلك .

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين أبعاد التسويف الأكاديمى وأبعاد الكفاءة الذاتية والأفكار اللاعقلانية

(ن = ٤٥٢)

أبعاد التسويف الأكاديمى	أبعاد الكفاءة الذاتية				الأفكار اللاعقلانية
	الثقة بالنفس	المثابرة	التواصل الاجتماعى	الدرجة الكلية	
نقص الدافعية نحو الدراسة	**٠,٣٧٥-	**٠,٣٤١-	** ٠,٤٩٤-	**٠,٥٦٠-	** ٠,٣٩٢
النفور من الدراسة	**٠,٣٢٠-	٠,١٠٤-	* ٠,١٤٢-	* ٠,١٦٥-	** ٠,٤٦١
الخوف من الفشل	**٠,٢٩٣-	٠,١١٢-	* ٠,١٥٥-	**٠,٣٠٨-	** ٠,٦١٥
الانشغال بأمور أخرى	**٠,٤٨١-	*.١٣٥ -	٠,١١٦-	* ٠,١٢٩-	** ٠,٤٣٣
الدرجة الكلية	**٠,٥٥٦-	**٠,٣٩١-	** ٠,٣٥٧-	**٠,٥٢٣-	** ٠,٦٢٨

* دالة عند ٠,٠٥   ** دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٦) ما يلى :

١- توجد ارتباطات سالبة دالة بين جميع أبعاد التسويف الأكاديمي وجميع أبعاد الكفاءة الذاتية وتراوحت مستويات الدلالة بين (٠,٠٥ ، ٠,٠١) باستثناء بعدى النفور من الدراسة والخوف من الفشل من أبعاد التسويف وبعد المثابرة من أبعاد الكفاءة ، وأيضاً الارتباط بين بعد الانشغال بأمور أخرى من أبعاد التسويف وبعد التواصل الاجتماعى من أبعاد الكفاءة ، حيث لم تصل قيمة (ر) إلى مستوى الدلالة الإحصائية .

٢- توجد ارتباطات موجبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين جميع أبعاد التسويف الأكاديمى والأفكار اللاعقلانية .

وهذه النتائج فى معظمها تحقق صحة الفرض الأول .

ثانياً : نتائج الفرض الثانى ، وينص على أنه :

" لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث فى كل من التسويف الأكاديمى والكفاءة الذاتية والأفكار اللاعقلانية لدى أفراد عينة الدراسة "

وللتحقق من صحة الفرض تم حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الجنسين (حيث ن١ ≠ ن٢) فى أبعاد كل من التسويف الأكاديمى والكفاءة الذاتية والأفكار اللاعقلانية ، والجدول (٧) يوضح ذلك .

جدول (٧)

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث فى متغيرات الدراسة

المقياس	العينة / الأبعاد	ذكور (ن = ٢١٠)		إناث (ن = ٢٤٢)		قيمة ت	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
التسويف الأكاديمى	نقص الدافعية	٢٨,٦٥	٩,٣٣	٢٦,٣٤	١٠,٠٢	٢,٥٣	٠,٠٥
	النفور من الدراسة	٢٣,٣١	٩,٢٢	٢١,٦٠	٨,٧٥	٢,٠١	٠,٠٥
	الخوف من الفشل	٢٢,٥٨	٨,٤٩	٢٣,٠٧	٨,٣٣	٠,٦٢٠-	غير دالة
	الانشغال بأمور أخرى	٢٢,٠٤	٨,١٥	٢٢,٥٥	٧,٤٠	٠,٦٧١-	غير دالة
	الدرجة الكلية	٩٦,٥٨	١١,٠٦	٩٣,٥٦	١٠,٢٤	٢,٨٤	٠,٠١
الكفاءة الذاتية	الثقة بالنفس	١٨,٢٣	٦,١٩	١٨,٨٤	٧,٣٥	٠,٨٣٣-	غير دالة
	المثابرة	١٩,١٥	٧,٦١	٢١,٠٦	٩,٢٧	٢,٤٠-	٠,٠٥
	التواصل الاجتماعى	٢٣,٤٤	٧,٩٠	٢٢,٩٨	٦,١٨	٠,٦٨٣	غير دالة
	الدرجة الكلية	٦٠,٨٢	٩,٤٥	٦٢,٨٨	١١,٠٣	٢,١٤-	٠,٠٥
الأفكار اللاعقلانية		٣٩,١٦	١٠,٤٨	٣٧,٥٢	٩,٢٥	١,٧٥	غير دالة

قيمة ت عند مستوى ٠,٠٥ = ١,٩٦ وعند مستوى ٠,٠١ = ٢,٦٠

يتضح من جدول (٧) ما يلى :

١- وجود فروق دالة بين الذكور والإناث عند مستوى ٠,٠٥ فى بعدى نقص الدافعية والنفور من الدراسة ، وعند مستوى ٠,٠١ فى الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمى وكانت الفروق فى الأبعاد الثلاثة لصالح الذكور ، بينما لم تصل الفروق بين الجنسين إلى مستوى الدلالة فى بعدى الخوف من الفشل والانشغال بأمور أخرى .

٢- وجود فروق دالة بين الذكور والإناث عند مستوى ٠,٠٥ وفى بعد المثابرة والدرجة الكلية للكفاءة الذاتية وكانت الفروق لصالح الإناث ، بينما لم تصل الفروق بين الجنسين إلى مستوى الدلالة فى بعدى الثقة بالنفس والتواصل الاجتماعى .

٣- لا توجد فروق دالة بين الذكور والإناث فى الأفكار اللاعقلانية .

وهذه النتائج لا تحقق صحة الفرض الثاني في كل من التسويف الأكاديمى والكفاءة الذاتية ، **بينما تحقق صحته فى الأفكار اللاعقلانية**

ثالثاً : نتائج الفرض الثالث ، وينص على أنه :

" لا يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغيرى الفرقة الدراسية والتخصص الدراسى والتفاعل بينهما على درجة التسويف الأكاديمى لدى أفراد عينة الدراسة "

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب ما يلى :

١- المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعات الفرعية فى كل من الفرق الدراسية والتخصص الدراسى .

٢- تحليل التباين الثنائى (2 way ANOVA) فى تصميم عاملى (٤ × ٢) حيث الفرق الأربع (الأولى – الثانية – الثالثة – الرابعة) × التخصص (علمى – أدبى)

٣- اختبار "ت" (T. test) لمعرفة دلالة واتجاه الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الفرعية عندما تظهر دلالة فى تحليل التباين . والجداول (٨ ، ٩ ، ١٠) توضح ذلك .

جدول (٨)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعات الفرعية فى التسويف الأكاديمى

المجموعة	ن	الدرجة الكلية للتسويف	
		م	ع
الفرقة الأولى	٧٦	٩١,٨٤	٦,١٥
الفرقة الثانية	١١٨	٩٣,٥٧	٩,٢٢
الفرقة الثالثة	١٢٦	٩٥,١٦	٨,٦٣
الفرقة الرابعة	١٣٢	٩٢,٩٥	٩,١١
التخصص العلمى	٢٠٨	٩٤,٢٠	١٤,٢٥
التخصص الأدبى	٢٤٤	٩٦,٠٨	١٢,٧٠

جدول (٩)

تحليل التباين ثنائى الاتجاه لمتغيرى الفرقة الدراسية والتخصص الدراسى وتفاعلهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الفرقة الدراسية (أ)	١٢٨٧,٩٠	٣	٤٢٩,٣٠	٤,١٩	٠,٠٥
التخصص الدراسى (ب)	١٨٠,٣٣	١	١٨٠,٣٣	١,٧٦	غير دالة
التفاعل (أ × ب)	٥٠١,٩٠	٣	١٦٧,٣٠	١,٦٣	غير دالة
تباين الخطأ	٤٥٤٩٢,١٤	٤٤٤	١٠٢,٤٦	-	-
المجموع	٥٤٠١٦,٣٦	٤٥١	-	-	-

جدول (١٠)

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الفرق الدراسية فى التسويف الأكاديمى

الفرقة الدراسية (أ)	الفرقة الدراسية (ب)	متوسط الفروق (أ- ب)	الانحراف المعيارى للفروق	الخطأ المعيارى للفروق	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأولى	الثانية	١,٧٣ -	٣,٠٦	١,٥٣	١,٢٨	غير دالة
	الثالثة	٣,٣٢ -	٢,٤٨	١,٢٤	٢,٦٨	٠,٠١
	الرابعة	١,١١ -	٢,٩٦	١,٤٨	٠,٦٠	غير دالة
الثانية	الثالثة	١,٥٩ -	١,٩٠	٠,٩٥	١,٦٧	غير دالة
	الرابعة	٠,٦٢ +	١,١٠	٠,٥٥	١,١٣	غير دالة
الثالثة	الرابعة	٢,٢١ +	٢,١٢	١,٠٦	٢,٠٨	٠,٠٥

* قيمة (ت) الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ = ١,٩٦ وعند مستوى ٠,٠١ = ٢,٦٠

يتضح من الجداول الثلاثة السابقة ما يلى :

١- إن أعلى المتوسطات فى التسويف الأكاديمى كانت للفرقة الثالثة تليها الفرقة الثانية ثم الفرقة الرابعة ، وأقلها كانت الفرقة الأولى ، وأن التسويف الأكاديمى فى التخصصات الأدبية أعلى منه فى التخصصات العلمية (جدول ٨)

٢- إن قيمة (ف) للتباين بين الفرق الدراسية فى التسويف الأكاديمى كانت دالة عند مستوى ٠,٠٥ ، أما قيمة (ف) للتباين بين التخصصات الدراسية أو التفاعل بين الفرق الدراسية والتخصص الدراسى فكانت غير دالة . (جدول ٩) .

٣- إن الفروق كانت دالة عند مستوى ٠,٠١ لصالح الفرقة الثالثة مقارنة بالفرقة الأولى ، وعند مستوى ٠,٠٥ لصالح الفرقة الثالثة مقارنة بالفرقة الرابعة ، بينما كانت الفروق غير دالة بين بقية الفرق فى التسويف الأكاديمى . (جدول ١٠) .

وهذه النتائج فى معظمها تحقق صحة الفرض الثالث .

رابعاً : نتائج الفرض الرابع ، وينص على أنه :

" يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمى لدى طلاب الجامعة من خلال المتغيرات الديموجرافية (الجنس – الفرقة الدراسية – التخصص الدراسى)

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتدرج (Step wise- Reg) للتنبؤ بالدرجة الكلية للتسويف الأكاديمى كمتغير تابع من خلال متغيرات الجنس والفرقة الدراسية والتخصص الدراسى كمتغيرات مستقلة ، والجدول (١١) يوضح ذلك .

جدول (١١)

تحليل الانحدار المتدرج للتنبؤ بالتسويف الأكاديمى من خلال المتغيرات الديموجرافية

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة (المنبئة)	الارتباط المتعدد	معامل التحديد (المساهمة)	معامل الانحدار (بيتا B)	قيمة (ف) ودلالتها	قيمة الثابت
الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمى	الجنس	٠,٣٨٥	٠,٢٣٦	٠,٥٩٨	**٦,٦٢٤	٢١,٥٠٩
	الفرقة الدراسية	٠,٢٦٩	٠,٠٨٧	٠,٥١٩	*٤,١٧٠	١٠,٨٢٢

* * دالة عند مستوى ٠,٠١   * دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (١١) ما يلى :

١. يسهم عامل الجنس كمتغير مستقل بنسبة دالة فى التنبؤ بالدرجة الكلية للتسويف الأكاديمى ، حيث بلغت نسبة المساهمة ٠,٢٤ ، وكانت قيمة (ف) لتحليل تباين الانحدار ٦,٦٢ وهى دالة عند مستوى ٠,٠١ ، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ كما يلى :

الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمى = ٠,٣٨٥ × الجنس + ٢١,٥٠٩

٢. يسهم عامل الفرقة الدراسية كمتغير مستقل بنسبة دالة فى التنبؤ بالدرجة الكلية للتسويف الأكاديمى ، حيث بلغت نسبة المساهمة ٠,٠٩ ، وكانت قيمة (ف) لتحليل تباين الانحدار ٤,١٧ وهى دالة عند مستوى ٠,٠٥ ، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ كما يلى :

الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمى = ٠,٢٦٩ × الفرقة الدراسية + ١٠,٨٢٢

لم ينبىء التخصص الدراسى كمتغير مستقل بالتسويف الأكاديمى لدى طلاب الجامعة .

وهذه النتائج فى معظمها تحقق صحة الفرض الرابع.

تفسير النتائج ومناقشتها:

تنطلق الدراسة الحالية من مقولة ستيل (steel , 2007 , 65) حين طرح استفهاماً يحمل معنى التعجب مؤداه : من منا لا يسوف ؟! وأضاف " الكل قد خبر التسويف وعايشه ، لكننا نختلف فى كم التسويف ونوعه " .

وقد ركزت الدراسة الحالية على التسويف فى المجال الأكاديمى (الدراسى) لدى طلاب الجامعة لكونهم أكثر الفئات الدراسية تسويفاً وذلك من خلال نتائج الدراسات المسحية فى هذا المجال (Klassen , et al., 2008 ; capan , 2010) ومن خلال دراسة العلاقة بين التسويف الأكاديمى كمشكلة نفسية وتربوية من جانب وبعض الجوانب الشخصية المعرفية المتمثلة فى الكفاءة الذاتية والأفكار اللاعقلانية من جانب آخر **جاءت نتائج الدراسة الحالية على النحو التالى :**

أوضحت نتائج الدراسة تحقق صحة الفرض الأول فى معظم أبعاده والخاص بالعلاقة بين التسويف الأكاديمى وكل من الكفاءة الذاتية والأفكار اللاعقلانية.

فبالنسبة للتسويف الأكاديمى والكفاءة الذاتية : كانت الارتباطات سالبة بين أبعاد التسويف المتمثلة فى نقص الدافعية نحو الدراسة ، النفور من الدراسة ، الانشغال بأمور أخرى غير الدراسة ، بالإضافة إلى الدرجة الكلية للتسويف من جانب وأبعاد الكفاءة الذاتية المتمثلة فى الثقة بالنفس والتواصل الاجتماعى بالاضافة إلى الدرجة الكلية للكفاءة من جانب آخر. أما بعد الخوف من الفشل من أبعاد التسويف فلم تصل علاقته ببعد المثابرة من أبعاد الكفاءة إلى مستوى الدلالة الاحصائية (جدول ٦) .

وتتفق تلك النتائج مع نتائج الدراسات السابقة التى أشارت إلى أن الثقة بالنفس ترتبط سلبياً بدرجة التسويف الدراسى (فريح العنزى ومحمد الدغيم ، ٢٠٠٣) وأنه من خلال تنمية الكفاءة الذاتية أمكن خفض درجة التسويف لدى طلاب الجامعة (سيروز ، ٢٠٠٤) .

كما تتفق مع نتائج الدراسات التى أشارت إلى أن تأخير أداء المهام يرتبط بضعف الكفاءة الذاتية للأفراد (ستيل ، ٢٠٠٧) وأن الكفاءة الذاتية كانت منبئة سالبة بالتسويف الأكاديمى (كلاسن وآخرون ، ٢٠٠٨) ، وأن الارتباط السلبى بين التسويف الأكاديمى والكفاءة الذاتية كان أكثر ارتفاعاً لدى مدمنى الانترنت (أوداسى ، ٢٠١١).

ويمكن تفسير تلك النتائج فى ضوء النموذج النظرى الذى وضعه سكراو وآخرون (٢٠٠٧) والذى أشار إلى أن الكفاءة المعرفية تؤثر فى درجة التسويف الأكاديمى وتتأثر به.

ويرى الباحث : أن ضعف الثقة بالنفس وضعف المثابرة على بذل الجهد - كبعدين من أبعاد الكفاءة الذاتية – يسهمان بدرجة كبيرة فى نقص الدافعية نحو الدراسة كبعد من أبعاد التسويف الأكاديمى وأن ضعف التواصل الاجتماعى – كبعد من أبعاد الكفاءة – يؤدى إلى نفور الطالب من الدراسة وكل ما يتعلق بها من واجبات ومهام دراسية ويفقد الحماس فى التنافس مع زملاء الدراسة كما أن انشغال الطالب بأمور أخرى من الاستغراق فى أحلام اليقظة ومشاهدة التلفاز والاستخدام المفرط للإنترنت يمثل نوعاً من الهروب من عالم واقعى يفتقر إلى التفاعل والمشاركة الاجتماعية إلى عالم افتراضى يحقق نوعاً من المتعة المؤقتة ويقلل من التعرض للتأنيب الذاتى والتقدير السلبى من قبل الآخرين نتيجة ضعف الانجاز الأكاديمى.

أما الخوف من الفشل – كبعد من أبعاد التسويف – فعلى الرغم من الارتباط السلبى بينه وبين بعد المثابرة إلا أنه لم يصل إلى مستوى الدلالة ، ويمكن تفسير ذلك بأن الخوف من الفشل هو أقرب إلى الأفكار اللاعقلانية منه إلى سمات الشخصية كالمثابرة .

وفيما يتعلق بالعلاقة بين التسويف الأكاديمى والأفكار اللاعقلانية : فقد أظهرت النتائج وجود ارتباطات موجبة بين جميع أبعاد التسويف الأكاديمى من جانب والأفكار اللاعقلانية من جانب آخر.
وتتفق تلك النتائج مع نتائج الدراسات التى أشارت إلى أن الطلاب المسوفين تسيطر عليهم أفكار القلق من التقويم السلبى والتردد فى أداء المهام (أنجبيوزى ، ٢٠٠٤) ، وأن هؤلاء المسوفين تغلب عليهم الأفكار الكمالية المتمثلة فى وضع معايير صارمة للسلوك تفوق قدراتهم (ميرلا وكينث ،

٢٠٠٦) وأن هذه الأفكار الكمالية بالاضافة إلى الاعزاءات السببية كانت منبئة بالتسويف الأكاديمى (سمبسون وتموثى ، ٢٠٠٩ – كابان ، ٢٠١٠ – درايدن وساسكيا ، ٢٠١٠) .

ويمكن تفسير تلك النتائج فى ضوء قائمة الأفكار اللاعقلانية العامة التى قدمها "إلس" (١٩٧٧) خاصة الفكرة الثانية " ينبغى أن يكون الفرد على درجة عالية من الكفاءة حتى يشعر بأهميته " والفكرة الحادية عشرة " هناك دائماً حل واحد وصحيح لكل مشكلة يجب الوصول إليه " ويتضح من الفكرتين افتقاد الفرد للمرونة العقلية والقدرة على استخدام الحلول البديلة.

وأيضاً يمكن تفسير تلك النتائج فى ضوء ما أشار إليه كالانو وهنجتون (٢٠٠٧) من أن هناك مجموعة أفكار لاعقلانية ترتبط بالتسويف الأكاديمى على وجه الخصوص منها على سبيل المثال فكرة " ما زال هناك وقت طويل للاستذكار " ، " أخاف من الفشل إن أقدمت على أداء المهمة ".

ويرى الباحث: أن فكرة الخوف من الفشل تمثل بعداً مهماً من أبعاد التسويف الأكاديمى ، فالطالب الذى ينشغل بنتيجة الاختبار وتوقع الإخفاق فيه لا شك أنه يحجم عن الاستذكار وأداء المهام الدراسية الموكلة إليه ، كما أن التباعد بين المعايير التى يضعها الطالب لنفسه وأدائه الفعلى يصيبه فى كثير من الأحيان بالإحباط وتقل دافعيته نحو الدراسة ، ويكون أكثر نفوراً منها واللجوء إلى أنشطة ومهام أخرى غير دراسية يعوض بها إخفاقه ويجد فيها ملاذاً آمناً بعيداً عن المهام الدراسية التى تشكل له عائقاً ذاتياً وقلقاً عند الإقبال عليها ، ومن ثم كان التسويف الأكاديمى مرتبطاً ارتباطاً إيجابياً ودالاً بالأفكار اللاعقلانية التى تسيطر على الطالب.

أما عن نتائج الفرض الثانى ، والخاص بعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والاناث من طلاب الجامعة فى متغيرات الدراسة ، فقد أظهرت النتائج عدم صحة هذا الفرض فى كل من التسويف الأكاديمى والكفاءة الذاتية بينما تحققت صحته فى الأفكار اللاعقلانية (جدول ٧) .

وهذه النتائج تتفق مع نتائج بعض الدراسات التى أشارت إلى الفروق بين الجنسين فى التسويف الأكاديمى لصالح الذكور (جروبل وستيل ، ٢٠٠٨ – أوداسى ، ٢٠١١) ، بينما تختلف مع نتائج بعض الدراسات التى أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين فى التسويف الأكاديمى (فريج العنزى ومحمد الدغيم ، ٢٠٠٣– كابان ، ٢٠١٠) .

وبالنسبة للكفاءة الذاتية فقد جاءت النتائج متفقة مع نتائج دراسة أوداسى (٢٠١١) التى أشارت إلى تفوق الإناث على الذكور فى الكفاءة الذاتية ، بينما اختلفت مع نتائج دراسة كلافات وآخرين (٢٠١٠) التى توصلت إلى أنه لا توجد فروق بين الجنسين فى الكفاءة الذاتية .

أما عن عدم وجود فروق بين الجنسين فى الأفكار اللاعقلانية ، فإن ذلك يتفق مع نتائج دراسة أنجبيوزى (٢٠٠٤) التى أشارت إلى أن الفروق بين الجنسين فى الأفكار اللاعقلانية لم تكن دالة ، ودراسة درايدن وساسكيا (٢٠١٠) التى توصلت إلى أن أفكار تجنب أداء المهام والخوف من الفشل والتردد فى اتخاذ القرارات والكمالية العصابية متكافئة بين الذكور والإناث .

ويرى الباحث : أن ارتفاع درجة التسويف الأكاديمي وانخفاض درجة الكفاءة الذاتية لدى الذكور مقارنة بالإناث يرجع بالدرجة الأولى إلى أن الطلاب الذكور يقعون تحت ضغط نفسي نتيجة ما يتوقعه المجتمع من تحملهم للمسئوليات والمهام مقارنة بالإناث ، ومن ثم يشعرون بنقص الثقة فى الذات ويعتريهم الإحساس بالدونية والعجز ، ويزيد من تلك المشاعر إدراكهم أنهم يتعرضون لمواقف التقييم والتقدير من قبل المحيطين بهم . أما الإناث فإن ما يتلقونه من مساندة وعطف ودعم من المحيطين بهن وعدم تحملهن مهام أو مسئوليات كالذكور يجعلهن أقل شعوراً بالنقص والدونية ويرتفع لديهن مفهوم الذات ، ويكن أكثر كفاءة وأقل تسويفاً من الذكور .

فى حين أن الأفكار اللاعقلانية تميز الطلاب والطالبات فى هذه المرحلة العمرية ، حيث تغلب عليهم الأساليب والعادات الخاطئة فى التفكير والاستنتاج الخاطئ عند استدخال الفرد لأفكار تفتقد إلى الدليل ، والتجريد الانتقائى والتعميم الزائد وتضخيم الأمور وقطبية التفكير والاتجاه نحو الكمال المطلق (زكريا الشربينى ، ٢٠٠٥ ، ٥٣٣) ومن ثم جاءت نتائج الدراسة لتؤكد أن تلك الأفكار لا يختلف فيها الذكور عن الإناث فى مرحلة التعليم الجامعى .

وفيما يتعلق بنتائج الفرض الثالث ، والخاص بعدم وجود تأثير دال لمتغيرى الفرقة الدراسية والتخصص الدراسى على درجة التسويف الأكاديمى ، فقد أظهرت النتائج صحة هذا الفرض فى التخصص الدراسى وعدم تحقق صحته فى الفرق الدراسية ، حيث كان التسويف الأكاديمى لدى طلاب الفرقة الثالثة أعلى منه لدى باقى طلاب الفرق الأخرى (جدول ٨) ، وأظهر تحليل التباين جدول (٩) واختبار (ت) (جدول ١٠) أن هناك فروقاً دالة بين طلاب الفرقة الثالثة وطلاب الفرقتين الأولى والرابعة فى التسويف الأكاديمى لصالح طلاب الفرقة الثالثة ، فى حين لم تكن الفروق دالة بين بقية الفرق الأخرى .

وهذه النتائج تتفق - فى جزء منها - مع نتائج دراسة كلاسن وآخرين (٢٠٠٨) التى أشارت إلى أن العمر الزمنى يؤثر فى درجة التسويف الأكاديمى وأن الأكبر عمراً من الطلاب هم الأكثر تسويفاً ، بينما تختلف معها فى كون الشعب الأدبية أكثر تسويفاً من الشعب العلمية .

ويرى الباحث : أن نقص درجة التسويف الأكاديمى لطلاب الفرقة الأولى يرجع إلى أنهم طلاب جدد ملتحقين بالكلية وقد تعودوا من خلال دراستهم بالمرحلة الثانوية على المبادرة بالاستذكار وسرعة إنجاز المهام الدراسية للحصول على أعلى الدرجات التى تؤهلهم للجامعة وهم مازلوا متأثرين بذلك ، أما عن ارتفاع درجة التسويف لطلاب الفرقة الثانية والأكثر منه لدى طلاب الفرقة الثالثة فيرجع إلى أن نظام الامتحانات فى كلية التربية بطنطا قد أرجأ امتحانات الدور الثانى إلى نهاية الفرقة الرابعة فقط لجميع الطلاب الذين يحملون مواد تخلف عكس ما كان سائداً قبل ذلك ، لذا يمكن للطالب أن ينتقل للفرق الثانية والثالثة بمادتين محمولتين على الأكثر ، أما كون طلاب الفرقة الرابعة أقل تسويفاً من الفرقتين الثانية والثالثة ، فهذا يرجع بالضرورة إلى إحساس الطالب أنه أوشك على التخرج ودخول سوق العمل ، ولم يعد أمامه فرصة للتعويض ، فيقبل على الاستذكار ويتخلص قدر استطاعته من أبعاد التسويف حيث تزداد لديه الدافعية نحو الدراسة ويوازن بين ساعات الاستذكار وساعات الأنشطة واللعب ، ومن ثم يكون أقل تسويفاً مقارنة بطلاب الفرقتين الثانية والثالثة .

أما عن نتائج الفرض الرابع ، والخاص بالكشف عن أكثر العوامل الديموجرافية تأثيراً فى تفسير التباين فى الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمى ، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن الجنس والفرقة الدراسية كانا منبئين دالين بالتسويف الأكاديمى بينما لم يكن التخصص الدراسى منبئاً دالاً بالتسويف الأكاديمى (جدول ١١) .

وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة جروبل وستيل (٢٠٠٨) التى أشارت إلى أن عاملى الجنس والعمر الزمنى كانا منبئين بالتسويف الأكاديمى لطلاب الجامعة .

ويمكن تفسير ذلك بأنه على الرغم من أن الذكور والإناث يشتركون فى خصائص وسمات التسويف الأكاديمى إلا أن هناك تبايناً بينهم فى الأدوار والمهام الموكلة إليهم وما يتوقعه المجتمع منهم ، هذا التباين جعل درجة التسويف بينهم متفاوتة ، كما أن الذكور لديهم مساحة من الحرية التى تفرضها الظروف الاجتماعية بما يتيح لهم فرصة الانشغال بأمور أخرى عن أداء المهام الدراسية مقارنة بالإناث ، ومن ثم كانوا أكثر تسويفاً .

ويرى الباحث : أن نتيجة الفرض الرابع جاءت متسقة مع نتائج الفروض السابقة التى أظهرت فروقاً دالة فى التسويف الأكاديمى لصالح الذكور ، وفروقاً دالة لصالح الطلاب الأكبر عمراً (طلاب الفرقة الثانية والثالثة والرابعة) مقارنة بالفرقة الأولى .

وهكذا يتضح أن نتائج الدراسة يدعم بعضها بعضاً ، ومن ثم جاءت نتائج الفرض الرابع متسقة مع نتائج الفرضين الثانى والثالث .

توصيات الدراسة :

فى ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يمكن للباحث تقديم بعض التوصيات التربوية واقتراح بعض الموضوعات التى يمكن بحثها مستقبلاً على النحو التالى :

١- تدريب الطلاب على كيفية التخلص من مشكلة التسويف الأكاديمى وذلك من خلال المبادرة بتنفيذ المهام الدراسية الموكلة إليهم وعدم تأجيلها .

٢- إكساب الطلاب الكفاءة الذاتية وذلك من خلال تنمية الثقة بالنفس ، والمثابرة على بذل الجهد ، وتوسيع دائرة الاتصال والتفاعل الاجتماعى .

٣- تعديل الأفكار اللامنطقية التى تميز الطلاب المسوفين خاصة أفكار الخوف من الفشل ، والتردد فى إنجاز المهام الدراسية ، والتفكير الكمالى الذى يعوق الإنجاز الأكاديمى .

٤- الاهتمام بالدراسات الإكلينيكية لديناميات شخصية الطلاب المسوفين .

٥- دراسة أثر بعض البرامج الإرشادية كالإرشاد المعرفى السلوكى والعقلانى الانفعالى فى التخفيف من التسويف الأكاديمى .

٦- إجراء المزيد من الدراسات حول سلوك التسويف فى مجالات أخرى غير دراسية مثل تسويف المسئولين فى اتخاذ القرارات والذى يؤدى فى بعض الأحيان إلى ثورات الشعـوب .

المراجع

١- إبراهيم الحسن الحكمى (٢٠٠٩) . الذكاءات المتعددة وفاعلية الذات لدى بعض طلاب وطالبات جامعة الطائف . **دراسات نفسية** ، ٩ (٤) ، ٧٦١ - ٨١٣ .

٢- أحمد أحمد متولى (٢٠٠٩) . **القائمة النفسية لقوة الأنا (كراسة التعليمات)** . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٣- المعجم الوجيز (٢٠٠٢) . **مجمع اللغة العربية** . القاهرة : الهيئة المصرية العامة لشئون المطابع الأميرية .

٤- زكريا الشربينى (٢٠٠٥) . الأفكار اللاعقلانية وبعض مصادر اكتسابها (دراسة على عينة من طالبات الجامعة) . **دراسات نفسية** ، ١٥ (٤) ، ٥٣١ - ٥٦٧ .

٥- سليمان الريحانى (١٩٨٥) . تطوير اختبار الأفكار العقلانية واللاعقلانية . **مجلة دراسات العلوم التربوية** ، الجامعة الأردنية ، ٢ (١١) ، ٧٧ - ٩٥.

٦- سيد أحمد البهاص (٢٠٠٦) . فعالية برنامج إرشادى عقلانى انفعالى فى خفض النهك النفسى لدى معلمى فئة الإعاقة السمعية . **المجلة المصرية للدراسات النفسية** ، ١٦ (٥٣) ، ١٨٣ - ٢١٨ .

٧- سيد أحمد البهاص (٢٠١١) . **مقياس مواقف القلق الاجتماعى (كراسة التعليمات)** . القاهرة : دار الكتاب الحديث للطبع والنشر والتوزيع .

٨- عادل محمد العدل (٢٠٠١) . تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١ (٢٥) ، ١٢١ - ١٧٨ .

٩- فائقة بدر (٢٠٠٦) . كفاءة الذات وعلاقتها بالقدرة الكتابية والتحصيل الدراسى لدى ذوى صعوبات التعلم من طالبات المرحلة المتوسطة . **دراسات نفسية** ، ١٦ (٣) ، ٣٩٥ - ٤٣٤ .

١٠- فريح العنزى ومحمد الدغيم (٢٠٠٣) . سلوك التسويف الدراسى وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت . **مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة** ، ٢ (٥٦) ، ١٠٣ - ١٣٧.

١١- فتحى الزيات (٢٠٠١) . البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها . **سلسلة علم النفس المعرفى** ، القاهرة : دار النشر للجامعات ، ٦ (٢) ، ٤٩١ - ٥٣٨ .

١٢- محمد إبراهيم بدرة (٢٠١٠) . **إدارة العمر** . دبى : الدار القيمة .

١٣- محمد الدسوقى عبد العزيز (٢٠٠٧) . فعالية الذات المدركة ومركز التحكم فى علاقتهما بالتحصيل فى المستويات المعرفية المختلفة لدى عينة من طلاب كلية التربية . **المؤتمر العلمى الحادى عشر (التربية وحقوق الإنسان)** ، جامعة طنطا ، كلية التربية ، ٢٧٢ – ٣٠٩ .

١٤- محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨) . **دراسات فى الصحة النفسية** . القاهرة . دار قباء للطباعة والنشر .

١٥- محمد السيد عبد الرحمن ومعتز عبد الله (١٩٩٤) . **مقياس الأفكار اللاعقلانية للأطفال والمراهقين (كراسة التعليمات)** . القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر .

١٦- هشام محمد الخولى (٢٠٠٩) . الذكاء الانفعالى وعلاقته بفاعلية الذات والتوافق الزواجى لدى عينة من المعلمين المتزوجين بمدينة مكة المكرمة . **رسالة دكتوراة** ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .

17- Alexander , A.J. (2007). Acamedic procrastination and the role of hope as acoping strategy. *Personality and Individual Differences* , 42 (7) . 301-310 .

18- Androw , j . ; Howell , D. & Watson , R. (2006). Acamademic Procrastination the pattern and correlates of behavoural postponement. *personality and Individual Differences*, 40(8), 519-530.

19- Bandura, A.(2002). *Self – Effeiciency in changing societies* . New York , Cambridge University Press.

20- Bridges , H. & Roig, M. (1998) . Academic procrastination and irrational thinking: Are – examination with context controlled . *personality and Individual Differences* , 22(6), 941-945.

21- Calano,j. & Harrington , N. (2007) . The perceived credibility two rational-emotive behavior and Academic procrastinate *Journal of Rational – Emotive & Cognitive – Behavior* 25(3),191-211.

22- Capan , B.A. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of University students. *Procedia – Social and Behavioral sciences* , 5(2),665-671.

23- Carden, R. Bryant, C. & Moss , R.(2004). Locus of contral , Test anxiety , Academic Procrastination and achievement among college students . *psychological Reports*, 95 (2) 581-583.

24- Dryden , W. & Saskia, s.(2010). Effectiveness of Rational-emotive counseling on reducing academic procrastination. *Journal of Rational-Emotive & cognitive – Behavior Therapy* , 14(9) , 276 – 293.

25- Ellis, A & knaus, w. (2002). *Overcoming procrastination.* New York. Rational living.

26- Gropel , p. & Steel, P. (2008) . A mega – triel investigation of goal setting , interest enhancement and energy on procrastination . *personality and Individual Differences*. 45 (5), 406-411 .

27- Howell, A. & Watson, D.(2007) Procrastination : Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences* , 43(1), 167-179.

28- Irshad , H . & Sarwat, S. (2010) . Analysis of procrastination among. University students, *Procedia-social and Behavioral Sciences,* 5(3), 897-904.

29- Kagan, M.; osman , C.; Tahsin, I.& Mehmet, k.(2010) The explanation of the academic procrastination behavior of University students with perfectionism , obsessive – compulsive and five factor personality traits. *Procedia – Social and Behavioral Sciences,* 5(1), 121-125 .

30- Kalafat, T.; Muchit, k. & Ibrahim , G . (2010) . Associations between academic competence and obsessive – compulsive symptoms among adolesdents. *Procedia social and Behavioral sciences,* 5(2), 309-313.

31- Klassen, R.; Lindsey, l . & Sukaina, R. (2008). Academic procrastination of undergradutes: two self – efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psycholgy*, 33(4), 915-931.

32- Kyung , H.K. (2002) . The effect of a reality therapy program on the responsibility for elementary school children in Korea, *International Journal of Research in psychology* , 20 , 474-496.

33- Leahy , R.A. (2003). *Overcoming resistance in cognitive therapy.* London : Guilford Press .

34- Mayer , C.I . (2002). Academic procrastination and self-handicapping : gender differences in response to noncontingent feedback. *Journal of social Behavior and Personality* , 15 (5), 87-103.

35- Mirala, A.& Kenneth , G. (2006). The role of emotional Dysregulation in perfectionism and psychological distress original research article *Journal of counseling Psychology*, 53 (4) 498-510 .

36- Odaci, H.A. (2011). Academic self-efficavy and academic procrastination as predicators of problematic internet use in University students , *Computers & Education*, In press.

37- Onwougbuzi, A.J.(2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment and Evaluation in Higher Education* , 59 (1), 11-20.

38- Schraw , G.; Theresa , w . & Tori, o. (2007). Doing the things we do: Agrounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology* , 99 (1) 12-25.

39- Schwarzer, R. (1999) . *Self-efficacy : Though control of action.* Washington : Hemisphere.

40- Simpson, K.8 Timothy, A.(2009). In search of the arousal procrastinator. Investigating the relation between procrastination, motivations. *Personality and Individual Differences* , 47 (8) , 906-911.

41- Sirois, F.M (2004). Procrastination and intentions to perform health behaviors : The role of self-efficacy and the consideration of future consequences. *Personality and Individual Differences*, 37(1), 115-128.

42- Steel, P.M. (2007). The nature of procrastination : Ameta-analytic and theoretical review of quintesswntial self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133 (1) , 65-94.

43- Steel, P.; Thomas, B. & Catherine, w.(2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and individual Differences*, 30(1), 95-106.

44- Stenberg , R.(2000). *Pathways to Psychology*. London Thomson Learning , Inc.

45- Zimmerman, B. (2000) . Self – efficacy and educational development. In: A, Bandura (Ed). *Self-Efficacy in Changing Societies* (202-231) Cambridge University Press .